



HAL
open science

L'action ludique dans les pratiques d'enseignement ? Le cas de la description d'images en cours de Français au collège.

François Nekkar

► To cite this version:

François Nekkar. L'action ludique dans les pratiques d'enseignement ? Le cas de la description d'images en cours de Français au collège.. Education. Aix Marseille Université, 2018. Français. NNT: . tel-02167765

HAL Id: tel-02167765

<https://theses.hal.science/tel-02167765v1>

Submitted on 28 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ AIX-MARSEILLE

Ecole Doctorale ED 356. Cognition Langage Éducation

Laboratoire EA4671. Apprentissage Didactique Evaluation Formation

Discipline Sciences de l'éducation

Thèse présentée pour obtenir le grade universitaire de docteur

L'action ludique dans les pratiques d'enseignement ? *Le cas de la description d'images en cours de Français au collège.*

NEKKAR François

Soutenue publiquement le 11 décembre 2018 devant le jury

Christiane PEYRON-BONJAN, professeur émérite des Universités, Aix-Marseille Université : *Directeur.*

Alain MERCIER, professeur émérite des Universités, École Normale Supérieure de Lyon : *Rapporteur.*

Jean-Bernard PATURET, professeur émérite des Universités, Université Paul Valéry Montpellier 3 : *Rapporteur.*

Jeanne MALLET, professeur émérite des Universités, Aix-Marseille Université : *Examineur.*

Jérôme SANTINI, professeur associé, maître de conférences, Université de Nice : *Examineur.*

À Marjorie, Valentin, Julia, Alix
À Laurence

Remerciements

J'adresse mes plus vifs remerciements à Mme Christiane Peyron-Bonjan pour son accompagnement rigoureux, dans ce travail de recherche bien plus exigeant que je ne l'aurais imaginé. Christiane Peyron-Bonjan a su cadrer et soutenir mes efforts dans ce lent cheminement.

Mes remerciements les plus chaleureux vont à Mme Jeanne Mallet dont l'aide m'a été précieuse dans les moments de doute, pour ce travail riche de remises en question de toutes sortes.

Un grand merci, à M. Alain Mercier pour ses éclairages, et à M. Jérôme Santini pour ses lectures attentives et ses conseils avisés, en particulier sur la théorie de l'action conjointe en didactique, cela m'a permis de concevoir la méthodologie.

Mille mercis au Collège Marie Laurencin qui m'a accueilli depuis la fin du Master, à Mmes les Principales qui se sont succédées, aux professeurs de mathématiques, de SVT et d'EPS, et en particulier, à Mme la professeure de français pour son précieux concours, grâce à ses ateliers ludiques, apporté à ma thèse. Merci à tous les élèves des classes de 5^{ème}.

Ma reconnaissance va à mes deux maîtres d'école de classe de fin d'études primaires, qui ont fait tout leur possible afin que je puisse poursuivre des études supérieures.

Enfin et surtout, je remercie mes proches pour leur indéfectible soutien, et leur souhaite d'éprouver un grand soulagement pour cet aboutissement, et quelques compensations personnelles, eu égard à nombre de mes manquements.

Ce que j'ai accompli ne m'appartient plus ; j'y ai mis le courage, l'intelligence et tout le cœur nécessaire pour y parvenir.

Et il en est ainsi !

Sommaire

Introduction générale	13
PREMIERE PARTIE : VERS UN PROBLEME EMPIRIQUE.....	17
A) Structure et modalités de l'enquête sur le jeu dans le système éducatif.....	18
Chapitre 1. Programmes du parcours éducatif et curricula.....	18
Chapitre 2. Corpus constitué pour notre enquête.....	21
Chapitre 3. Modalités et structure de notre enquête	22
B) Le jeu dans les programmes avant 2016.....	24
Chapitre 1. Présence ou absence du jeu dans le programme de l'école maternelle.....	25
Chapitre 2. Présence ou absence de jeu dans les programmes de l'école élémentaire	39
Chapitre 3. Présence ou absence du jeu dans les programmes du collège.....	43
Chapitre 4. Sur la rupture du ludique dans les programmes	46
C) Le jeu dans les programmes depuis 2016	58
Chapitre 1. Les programmes 2016 conformes au socle de 2015	61
Chapitre 2. Le jeu dans les programmes 2016.....	63
Problème empirique.....	68
DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE THEORIQUE.....	71
A) De la notion au concept de jeu.....	73
Chapitre 1. Les caractéristiques essentielles de la notion de jeu	74
a) Champ lexical et champ sémantique	75
b) Perspectives historico-culturelle, sociologique et linguistique.....	84
c) Caractéristiques essentielles retenues	88
Chapitre 2. Interrogations pluridisciplinaires sur le jeu.....	98
Chapitre 3. Quelques extraits de philosophes à propos du jeu	106
Chapitre 4. Quelques extraits de psychologues cognitivistes à propos du jeu.....	122
Chapitre 5. Explicitation d'une situation ludique : Brougère	133
Chapitre 6. Les savoirs présents dans les activités ludiques.....	147
Chapitre 7. Vers un concept de jeu	153
B) À propos du concept d'apprentissage	162
Chapitre 1. Théories de l'apprentissage.....	163
Chapitre 2. Apprentissages et rapports au savoir.....	190
Chapitre 3. Principes mis en pratique par l'élève pour apprendre	200
C) Approches didactiques : Brousseau, Chevallard, Mercier, Sensevy.....	210
C-1. Modélisation de l'action conjointe par le jeu didactique	214
Chapitre 1. L'action didactique conjointe du professeur et de l'élève	215
Chapitre 2. Le jeu comme modèle pour décrire l'action conjointe.....	220
C-2. Apprendre selon le modèle du jeu didactique	230

Chapitre 1. La participation de l'élève à la production de savoir	230
Chapitre 2. La dévolution	232
Synthèse générale de la problématique.....	238
Problématisation théorique	242
Problème théorique	243
Objet de recherche	251
3 ^{ème} PARTIE : METHODOLOGIE	254
A) Méthode.....	256
Chapitre 1. Contexte	256
Chapitre 2. Pré-enquête.....	259
Chapitre 3. Justification du choix de la Méthode	272
Chapitre 4. Justification du choix du jeu ludique en français	281
Chapitre 5. Éléments théoriques convoqués pour notre modèle d'analyse	286
Chapitre 6. Outils pour le traitement des données	307
Chapitre 7. Analyse des données	309
B) Analyse et conclusion.....	314
Chapitre 1. Analyse de l'activité des ateliers description 2016 et 2017	315
Chapitre 2. Conclusion des analyses.....	358
Discussion	362
Conclusion & perspectives	366
Bibliographie.....	378
Annexes.....	394
Tables des figures	486
Table des matières.....	489
Résumé.....	496

L'étrange, comme tentative de méditer sur le jeu, réside bien en ceci : il s'agit d'interroger un phénomène qui paraît se distinguer par le fait qu'en lui-même il est en dehors de toute question. Est-il même possible d'interroger quelque chose qui en soi ne comporte pas de question ?

Eugen Fink, « Le jeu comme symbole du monde ».

Qu'est-ce qu'un jeu en effet, sinon une activité dont l'homme est l'origine première, dont l'homme pose lui-même les principes et qui ne peut avoir de conséquences que selon les principes posés. Dès qu'un homme se saisit comme libre et veut user de sa liberté ... son activité est de jeu : ... il pose lui-même la valeur et les règles de ses actes et ne consent à payer que selon les règles qu'il a lui-même posées et définies.

Jean-Paul Sartre, « L'être et le néant ».

À ce qu'il semble [...] le jeu n'apparaît que sous la forme d'une idée. Le jeu, c'est l'idée du jeu. Dire qu'il y a jeu quelque part dans le monde, en quelqu'un, ce n'est pas effectuer le constat de la présence effective d'une réalité qui serait observable et dont le sens tomberait sous le sens : c'est émettre une hypothèse, porter un jugement, appliquer aux données de l'expérience vécue une catégorie qui provient de la société où l'on vit et que véhicule la langue dont cette société fait un instrument de sa culture.

Jacques Henriot, « Sous couleur de jouer la métaphore ludique ».

Le problème du jeu n'est donc pas lié au problème de la « réalité » qui serait lui-même lié au problème de la culture. C'est le même problème. Pour le résoudre, il serait méthodologiquement faux de faire comme si le jeu était une variation, un commentaire sur, une interprétation de cette réalité. Prétendre que le jeu est une mimésis supposerait le problème résolu avant même de l'avoir posé. Il importe donc de renverser l'ordre de l'analyse. Cette réalité que l'on dit innocente, et derrière l'objectivité de laquelle on se retranche prudemment, ne doit pas et ne peut pas être le point de départ de toute l'analyse, mais au contraire son point d'arrivée. Point d'arrivée nécessairement décevant, parce qu'impalpable et fuyant dans la mesure où il se dissout dans les manifestations analysées, c'est-à-dire dans la mesure où il n'a pas d'autre contenu que celles-ci.

Jacques Ehrmann, « jeu – jeu et rationalité », *Encyclopædia Universalis*.

INTRODUCTION GENERALE

Les Sciences de l'éducation ont fait leur apparition à l'Université française, en 1967, avec une question, pourquoi ne pas parler simplement de pédagogie ? Nous avons tous conservé, plus ou moins, le souvenir d'un professeur particulièrement *bon pédagogue*, qui nous a fait aimer la matière qu'il enseignait, que nous avons pris plaisir à travailler, sans pour autant qu'elle soit notre matière préférée ou celle où nous nous sentions naturellement le plus à l'aise. Pourtant, ce professeur avait le don de nous faire partager la joie de sa passion, avec une certaine sérénité émanant de ses paroles et de ses gestes. Parler d'un bon pédagogue semble aller de soi pour exprimer le sens que nous apportons à ce mot, pour désigner la relation particulière que nous entretenions étroitement entre la matière enseignée et le professeur qui l'enseignait. Un goût d'initiation, la révélation d'une dimension raffinée, un espace privilégié pour agir et pour penser, et pourquoi pas, un lieu où être soi-même ne relevait plus de l'effort à surmonter, comme la crainte de parler devant ses camarades, mais d'une sorte d'état de grâce, au delà d'un apprentissage aux graduations visibles comme des marques de centimètres sur une règle de bois. Le terme de pédagogue a évolué au fil du temps, la pédagogie serait l'art d'enseigner et le pédagogue le garant, autorisant le partage de sa passion et la communiquant aux néophytes qui ne demandent qu'à apprendre, en vue d'agir sur l'espace ouvert par le professeur sur le monde de la culture et plus encore, l'aimer. Ainsi, ce professeur idéalisé, celui du souvenir d'un élève fictif, qui nous ressemble étrangement cependant, nous a rendu le grand service, de nous permettre de comprendre ce désir de se rendre capable de découvrir et d'expérimenter des capacités d'agir par des idées, que le véhicule emprunté soit l'imaginaire ou le réel.

Le développement des capacités humaines est une attente fondamentale de l'apprentissage, son fond demeure la raison et le jugement, et c'est à la raison que le professeur s'adresse, alors nous disons que professeur est pédagogue dès lors, par on ne sais quel miracle, sens de la répartie, dialogue et communication, il est capable de faire voir quelque chose de tangible, de palpable, même ténu ou subtil. Il a l'usage de bons mots, des mots qui poussent à agir et à penser, provenant de sa pratique du terrain, du parcours de son savoir. Aucune formation d'enseignant permet de concevoir la croyance que les savoirs auraient une vertu et un pouvoir, ni que si nous pouvons partager cette vertu et nous l'approprier, la connaissance, en soi, est une fable. C'est ce point de vue relationnel sur l'enseignement et l'apprentissage, qui me semblait important de développer : faire apprendre et apprendre naissent d'une relation et

non de la simple transmission d'un savoir, et tant que la relation de confiance n'est pas établie, la défiance peut tenir son rang, c'est ainsi. Mais la confiance est un chèque en blanc laissé à la croyance en la vertu de l'autre. Sans doute serait-il plus prudent de penser : « je ne fais pas confiance en ta vertu, mais je crois en toi » ? Un professeur expérimenté a le don d'établir un climat de confiance mutuelle, pour une relation [plus] authentique et réciproque avec ses élèves¹. Nous disposons ainsi d'une condition liée à l'affranchissement et à l'enrichissement de l'élève au sein de la relation, la tâche de dévolution : elle rend authentique le passage de témoin entre le professeur et l'élève, le moment crucial où c'est à l'élève de se saisir de ce qu'il a acquis du savoir depuis et par cette relation, d'en être responsable et à son tour, d'en faire usage pour lui-même. Nous pensons que le savoir peut potentialiser la mise en place de la relation, s'il en devient un enjeu pour l'un comme pour l'autre, et pour cette raison nous ne doutons pas du rôle opérant du modèle de jeu de la théorie de l'action conjointe en didactique. Nous ne doutons pas du rôle éminent que tiennent, en chaque instant, les enjeux de savoirs pour l'élève et pour le professeur, au moins autant si ce n'est plus que le savoir lui-même.

Enfin, nous sommes étonnés de constater que le jeu prôné pour l'éducation en maternelle, disparaisse par la suite, pour ne réapparaître que dans le milieu professionnel sous la forme de simulations et de jeux de rôles lors de stages d'entreprises par exemple. L'introduction du terme de jeu dans la réforme de 2016 propose le jeu comme une ressource possible parmi d'autres, dans le but de renforcer, et non pas de faire naître, une compétence.

Notre travail est constitué de trois parties. La première partie enquête sur la place du jeu dans les programmes scolaires de la maternelle au collège à partir de 1985 jusqu'en 2016 et sur des consultations nationales ; nous avons élargi nos recherches à l'international avec l'Angleterre et la Belgique, et aussi à l'aide de rapports de l'UNESCO

La seconde partie, examine le point de vue théorique des relations entre le jeu, l'apprentissage et l'enseignement. Nous interrogeons ces domaines dans trois sous-parties A, B et C.

En A) nous faisons notamment appel aux réflexions de certains philosophes, aux paroles de quelques psychologues cognitivistes, et à la théorisation de la situation de jeu de Gilles

¹ Pourquoi et pour quoi un *bon pédagogue* ? Au titre de la recherche en Sciences de l'éducation, Christiane Peyron-Bonjan nous rappelle que « la recherche en éducation vise à comprendre ce que le processus éducatif est "ici et maintenant" afin de pouvoir dégager soit des régularités et des enchaînements soit des irrégularités et des ruptures : par exemple, pourquoi et pour quoi ont lieu tel ou tel décrochage d'élèves... » (Peyron-Bonjan, 2015).

Brougère. Nous débutons une réflexion sur les aspects cognitifs entre le jeu le développement et l'apprentissage. Puis pour conclure, nous formons une approche du concept de jeu.

En B) nous passons en revue les théories de l'apprentissage, interrogeons le rapport au savoir et l'apprentissage, ainsi que des principes mis en pratique par l'élève pour apprendre.

Nous approfondissons notre réflexion sur les aspects cognitifs qui articulent jeu et apprentissage, en un espace potentiel d'apprentissage du jeu.

En C) nous passons en revue les systèmes didactiques de Brousseau, Chevallard, Mercier et Sensevy, pour nous arrêter sur la théorie de l'action conjointe du professeur et des élèves et la modélisation de l'action conjointe en termes de jeux de savoirs.

Le bloc C-1) examine les formes participatives de l'élève pour la construction du savoir. Le bloc C-2) examine les descripteurs du modèle de jeu didactique pour l'enseignement-apprentissage.

En dernière partie, la méthodologie permet de décrire et de suivre l'activité d'apprentissage des élèves durant des ateliers ludiques, à l'aide des descripteurs des jeux de savoirs (triplet jeu didactique, jeu d'apprentissage et jeu épistémique). Puis s'ensuit l'observation empirique et l'analyse, à un an d'écart, de deux ateliers ludiques de français dont l'enjeu de savoir est la description d'une image. Enfin, nous débouchons sur des perspectives orientées par l'importance du savoir en termes d'action, et sur le rôle essentiel de l'enseignant dans la mise en œuvre d'ingénieries didactiques pour faire « jouer » l'élève aux jeux de savoirs, avec une activité ludique prise comme modèle de référence de pratiques et comme moyen de la dévolution du savoir à l'élève, car il faut bien que l'élève apprenne !

PREMIERE PARTIE : VERS UN PROBLEME EMPIRIQUE

L'aphorisme d'Eugen Fink souligne le paradoxe auquel le jeu se trouve confronté, dès lors que nous voulons l'interroger, le phénomène du jeu ne comporte en soi aucune question puisqu'il est au sens plein du terme un donné de l'expérience humaine, au même titre que les fondamentaux que sont le travail l'amour et le conflit. Pourtant en éducation, le phénomène du jeu se trouve confiné la plupart du temps à un débat opposant les partisans d'un travail scolaire basé sur une éducation stricte et un enseignement rigoureux, aux tenants d'une éducation plus proche des intérêts de l'élève et de son développement, une orientation pédagogique souple accordant plus d'espace à la libre expression, ce dont le jeu est porteur. Nous nous désolidarisons de tout débat dont les hypothèses sous tendues sont que le jeu nuit au travail et par conséquent à l'enseignement et à l'apprentissage, un débat qui nous semble à la fois stérile et dépassé. De même nous ne pouvons cautionner tout travail d'enseignement et d'apprentissage par des pratiques de jeux libres, leurs buts ne coïncidant pas. Notre approche du jeu qui vise l'apprentissage de savoirs sera donc pragmatique, prudente et circonstanciée comme pour n'importe quelle activité examinée et portée à l'étude ; et réaliste, ce qui distingue *a priori* le travail du jeu. Au delà des contenus des disciplines, des théories et des concepts, nous interrogeons les pratiques, celles qui font dire « ça ne sert à rien de savoir que », que « ça peut toujours servir », ou qui débouchent sur « ça me sert à faire ceci ou cela ». La visée théorico-pratique d'un enseignement n'est pas aussi distinctement liée aux contenus des savoirs, mais plutôt aux savoirs qu'on peut mettre en œuvre en situation de pratiques. Puisque nous pensons en agissant, que nous pensons aussi avant d'agir, et après, il s'agit bien là d'une des missions fondamentales de tout enseignement, donner plus à interroger, à penser, pour se saisir des concepts théoriques à l'œuvre dans le cadre de pratiques, et de les apprendre en connaissance de cause. Nous interrogeons l'espace accordé aux pratiques de jeu dans le parcours scolaire depuis les programmes du système éducatif : un champ d'investigation qui s'étend de la maternelle au collège, et suit le développement de l'enfant à l'adolescent de 3 à 15 ans. La perspective développementale de l'enfant sera particulièrement observée dans les programmes.

A) STRUCTURE ET MODALITES DE L'ENQUETE SUR LE JEU DANS LE SYSTEME EDUCATIF

L'institution scolaire entame dès l'âge de 3 ans une éducation, qui sans se substituer à celle de la famille, se conforme aux valeurs sociales et culturelles que tout citoyen est censé partager. Le jeu a toujours occupé une place essentielle et fondamentale dans les activités spontanées de l'enfant et dans l'éducation qu'il reçoit. La recherche du plaisir motive le jeu chez l'enfant, tandis que l'intention de jeu conjoint entre adulte et enfant, a comme visée éducative de lui enseigner les rudiments de pratiques concernant sa sécurité, différencier ce qui est bien et mal, des rudiments transmis par la famille en fonction de la tradition sociale et culturelle. La question antécédente qui motive notre enquête sur le jeu et l'apprentissage est la suivante :

Est-ce que dans tous les niveaux du système éducatif de la maternelle à la fin du collège le jeu est convoqué ou pas dans les programmes pour faire l'apprentissage de savoirs ?

Le corpus de notre enquête explore les textes et les contenus officiels des programmes scolaires sans pour autant les expliciter, ni les justifier. En préambule à notre examen, nous explicitons ce qui est entendu par programmes scolaires et comment ils s'inscrivent dans le parcours éducatif de l'élève.

Chapitre 1. Programmes du parcours éducatif et curricula

Pour les pays anglo-saxons le parcours éducatif proposé aux élèves est désigné par le terme de curriculum, en France on parle davantage de cursus. Au sens commun, le curriculum est un parcours de vie (CV professionnel ou *curriculum vitae*).

En éducation le curriculum désigne un parcours de formation avec ses contenus et ses objectifs d'apprentissages, ainsi que les progressions préconisées à titre indicatif (champ pédagogique).

Philippe Perrenoud (1994) distingue trois niveaux dans le curriculum scolaire :

- Le programme du parcours éducatif, du point de vue de l'institution et dans l'esprit de l'éducateur ; c'est le *curriculum prescrit* (ou formel) : il est composé d'un ensemble de textes officiels et de représentations ;
- Les expériences de l'apprenant, ce qui le transforme ; c'est le *curriculum réel* (ou réalisé) car même lorsque le curriculum prescrit est entièrement respecté, les apprentissages attendus ne se font totalement que pour une fraction des élèves.
- Les apprentissages qui résultent du *curriculum réalisé*.

En maternelle le parcours scolaire est lié à l'acquisition d'apprentissages fondamentaux. Au cours élémentaire, le parcours est lié à l'approfondissement des fondamentaux : lire, écrire,

compter auxquels s'ajoutent de nouvelles matières. Au collège le parcours est clairement dicté par les disciplines des matières fondamentales. Les curricula comportent le *curriculum prescrit* et, le *curriculum réalisé* où une partie est manifeste à l'inverse d'une autre demeurant cachée à l'élève comme au professeur.

1. Le curriculum prescrit et le curriculum réalisé

Le *curriculum prescrit* figure dans les programmes, en termes de savoir à travailler (injonctions de l'institution) et de connaissances et de compétences à acquérir (le socle commun). Il est aussi à noter que certaines aptitudes, attitudes et capacités transversales sont visées. Cependant le curriculum effectif ou réalisé, s'il comprend tout ou partie du prescrit, comprend également une partie cachée qui concerne des compétences et des connaissances non envisagées ou non visées *a priori*.

Dans le *curriculum réalisé* ou réel, deux parties sont à distinguer : la partie manifeste, qui serait la traduction plus ou moins fidèle d'une intention d'instruire, la mise en œuvre d'un *curriculum prescrit* ; la partie cachée, qui engendrerait régulièrement des expériences formatrices à l'insu des intéressés ou du moins sans que de tels apprentissages aient été volontairement favorisés : le *curriculum caché*. Dans le *curriculum réalisé*, une partie est manifeste tandis que l'autre demeure cachée aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève.

2. Le curriculum manifeste et le curriculum caché

Le programme du parcours éducatif, du point de vue de l'institution et dans l'esprit de l'éducateur ; c'est le *curriculum prescrit* (ou formel) : il est composé d'un ensemble de textes officiels et de représentations ; Les expériences de l'apprenant, ce qui le transforme ; c'est le *curriculum réel* (ou réalisé) car même lorsque le curriculum prescrit est entièrement respecté, les apprentissages attendus ne se font totalement que pour une fraction des élèves. Le *curriculum manifeste* correspond aux savoirs appris et le *curriculum caché* figure diverses connaissances, compétences et attitudes non programmées mais acquises, des comportements qui caractérisent le développement du *métier d'élève*².

² Dans une note de synthèse, la sociologue Régine Sirota décrit le *métier d'élève* comme un ensemble de rituels débutant dès l'entrée en maternelle ; plus tard l'adoption d'une attitude scolaire, conforme aux attentes de l'institution, permet d'atteindre plus facilement les objectifs d'apprentissages des cursus de formation scolaire. « Le métier d'élève est ici défini avant tout comme l'apprentissage des règles du jeu. Être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à "jouer le jeu", à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence. Assimiler le curriculum c'est devenir l'indigène de l'organisation scolaire, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière. » (Sirota, 1993, p. 89).

Un métier propre au cadre scolaire et qui comprend des attitudes à adopter et des comportements sociaux à endosser. Avant tout il s'agit de discipline, avec le règlement de l'école et les règles de conduites afférentes pour la vie en classe, auxquelles il faut souscrire et obéir avec respect, sous peine de sanctions. En quelque sorte un contrat « social » est établi, régissant le cadre de l'expérience scolaire. Le *curriculum caché* contient aussi des compétences, réactivées, anciennes, transformées ou enrichies au cours des différentes expériences scolaires. À l'instar de ce qui se passe dans l'entreprise, nous parlons de *formation sur le tas et sur le tard*.

3. Les curricula et l'apprentissage

L'apprentissage correspond au curriculum réalisé par sa dimension consciente et explicite en relation avec ce qui a été enseigné (soit un curriculum manifeste), et par sa dimension non consciente et implicite qui s'adresse autant à l'élève qu'au professeur (soit le curriculum caché). En bref, la notion d'apprentissage explicite nous renvoie à l'enseignement-apprentissage, aux bancs de l'école donc, tandis que celle d'apprentissage implicite relève de l'idée de communautés de pratiques en général, dont celles du jeu en particulier, que nous trouvons au dehors mais aussi dans l'école. L'avantage d'une subordination des curricula aux apprentissages c'est de mettre en exergue la partie émergée ou manifeste et la partie immergée ou cachée ; et quels que soient les contextes et les situations, pouvoir interroger un apprentissage selon sa perspective de curriculum *manifeste* ou *caché*.

4. Le curriculum prescrit à partir des programmes

Notre enquête porte sur les programmes et textes officiels, ainsi c'est la perspective du jeu convoqué pour les apprentissages de savoirs prescrits que nous analysons. La première partie de notre enquête exploratoire examine la présence ou l'absence du jeu dans les programmes de l'école maternelle, de l'école élémentaire et dans les programmes du collège. L'analyse des résultats obtenus, selon les programmes, porte sur les apprentissages dans lesquels le jeu est convoqué et sur les savoirs mis en jeu. La synthèse de notre analyse tente de mettre en perspective les questions qui posent problème et qui semble contradictoire. À partir de ce constat, nous formulons un problème empirique précis. La seconde partie de notre enquête exploratoire reprend le problème empirique pour le soumettre à l'examen.

Chapitre 2. Corpus constitué pour notre enquête

Le panorama d'étude des programmes scolaires proposés couvre une période de près de 3 décennies, soit plus d'une génération à l'échelle humaine ; ce qui, en matière éducative, rend compte des évolutions sociales et culturelles de notre société, et confère par conséquent, et *a priori*, une valeur sociale et culturelle intéressante à notre interrogation sur la présence du jeu dans les programmes scolaires. Le corpus constitué pour répondre à notre question antécédente [*Est-ce que dans tous les niveaux du système éducatif de la maternelle à la fin du collège le jeu est convoqué ou pas pour faire l'apprentissage de savoirs ?*], comprend plus de 120 documents officiels de 1985 à 2016 (Annexe A1), il se compose de textes et projets de lois, des textes de programmes scolaires et de documents pédagogiques pour accompagner la progression pour les objectifs d'apprentissages, et ce, de la maternelle au collège.

L'examen porte sur les programmes en lien avec les trois dernières lois d'orientation sur l'éducation : celle du 10 juillet 1989 pour les programmes de 1992 et de 2002 ; la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 avec le socle des connaissances et des compétences de 2006 (annexe A6) et les programmes de 2008 ; et la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, illustrée par le socle de 2015 (annexe A7) et la recomposition de l'école obligatoire jusqu'à 16 ans, en 4 cycles de 3 ans, de la maternelle au collège.

Pour rappel :

Avant 2006 les programmes se composent essentiellement des savoirs à enseigner des différentes disciplines scolaires ; dès 2006, aux programmes des disciplines scolaires est adjoint le socle des 7 piliers des connaissances et des compétences à acquérir (annexe A6) en résumé :

Pilier 1	La maîtrise de la langue française
Pilier 2	La pratique d'une langue vivante étrangère
Pilier 3	Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
Pilier 4	La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
Pilier 5	La culture humaniste
Pilier 6	Les compétences sociales et civiques
Pilier 7	L'autonomie et l'initiative

Depuis 2016, les programmes sont encadrés par les 5 domaines du socle (annexe A7), ils mettent à contribution tous les enseignements et disciplines scolaires « classiques ».

Domaine 1	Les langages pour penser et communiquer
Domaine 2	Les méthodes et outils pour apprendre
Domaine 3	La formation de la personne et du citoyen
Domaine 4	Les systèmes naturels et les systèmes techniques
Domaine 5	les représentations du monde et l'activité humaine

Les programmes d'enseignement de 1992, 2002 et 2008 privilégient les savoirs à enseigner des différentes disciplines scolaires « classiques », nous les considérons comme une entité d'étude cohérente, et homogène concernant 1992 et 2002 ; ils sont examinés avec le socle de 2006, en première partie. Par contre, les programmes d'enseignement de 2016, leur nouveauté et du primat accordé aux compétences du socle de 2015 sur les savoirs des disciplines « classiques », en rupture à divers titres avec les programmes des années précédentes, sont examinés dans la seconde partie de notre enquête.

Chapitre 3. Modalités et structure de notre enquête

Notre enquête examine en première partie les programmes avant 2016 (1992, 2002, 2008, 2014), puis en seconde partie ceux depuis 2016 (les programmes des 4 cycles pédagogiques³ de la maternelle au collège en vigueur depuis la rentrée 2016⁴).

Dans chaque partie, les occurrences du mot « jeu » sont collectées dans les textes relatifs aux programmes, elles sont ensuite analysées pour situer le contexte éducatif dans lequel le mot jeu s'inscrit : le contexte d'apprentissage (celui qui nous intéresse en premier lieu), le contexte pédagogique et le contexte didactique⁵. La fonctionnalité du jeu dans le processus d'enseignement-apprentissage est particulièrement recherchée pour sa dimension opératoire pour l'apprenant et l'enseignant ; sont également recherchées les modalités du jeu et la diversité de ses emplois en situation de pratiques.

La perspective développementale du jeu pour l'enfant est recherchée dans tous les programmes.

³ Le décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 modifié relatif à l'école primaire et au collège précise l'organisation en quatre cycles pédagogiques de l'école primaire et du collège.

⁴ « Depuis le 1er septembre 2014, le cycle 1, cycle des apprentissages premiers, correspond aux trois niveaux de l'école maternelle : petite section, moyenne section, grande section. Au 1er septembre 2016, la scolarité en école élémentaire et au collège s'organise en 3 cycles. Le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, regroupe les trois premières années de l'école élémentaire - CP, CE1 et CE2. Le cycle 3, cycle de consolidation, unit le CM1, le CM2 et la classe de 6e. Son organisation trouve naturellement sa place dans le cadre du conseil école-collège entré en vigueur depuis la rentrée de septembre 2014. Dans ce cycle, la classe de 6e doit permettre aux élèves de s'adapter à l'organisation et au cadre de vie du collège, ainsi que d'assurer la continuité des apprentissages entrepris dans les classes de CM1 et de CM2. Le cycle 4, cycle des approfondissements, comprend les classes de 5e, de 4e et de 3e. Durant ce cycle, les élèves développent leurs connaissances et compétences dans les différentes disciplines tout en préparant la poursuite de leur formation et leur future participation active à l'évolution de la société. » Source : <http://eduscol.education.fr/cid101628/cycles-et-horaires.html>

⁵ Étymologiquement le pédagogue s'occupe de l'éducation de l'enfant. La pédagogie oriente l'action de l'enseignant par des pratiques et des méthodes d'enseignement en vue de l'apprentissage d'une discipline. L'expression « *Faire preuve de pédagogie* » signifie l'aptitude à enseigner à un individu ou un groupe d'individus un savoir ou une expérience par l'usage de méthodes adaptées. En didactique l'action de l'enseignant est orientée par le savoir lui-même, il s'agit d'un système théorisé pour transmettre des savoirs, sans rapport à l'éducation. Si la visée de l'enseignant demeure l'apprentissage, le didacticien « prépare » le savoir en vue de sa transmission tandis que la pédagogie « prépare » l'élève en vue de son apprentissage. En pratique l'enseignant s'appuie sur la pédagogie et sur la didactique, orientées toutes deux par le curriculum prescrit.

B) LE JEU DANS LES PROGRAMMES AVANT 2016

Les programmes examinés en première partie sont ceux de 1992, 2002 et 2008, ainsi que ceux de maternelle de 2014, les savoirs à enseigner demeurent pour l'essentiel ceux des contenus des disciplines scolaires classiques hors maternelle. Ces programmes forment la référence scolaire jusqu'en 2015, nous les traitons en tant que tels comme une entité d'étude cohérente (et homogène notamment pour les programmes de 1992 et 2002 hors socle qui n'apparaît qu'en 2006) ; les programmes de 2008 et de 2014 en maternelle intègrent le socle de 2006 (Annexe A6) qui n'en est qu'à ses débuts (les routines enseignantes ne se transforment pas d'un coup de baguette magique !) ; nous y examinerons la contribution du jeu.

Durant une période charnière que nous situons entre 2006 et 2015, les pratiques enseignantes vont progressivement intégrer puis renforcer l'approche par compétences, la notion d'école du socle⁶ s'impose, avec, cependant, une remise en question des méthodes d'évaluation proposées par le livret personnel de compétences (LPC), jugé majoritairement inadapté par les représentants syndicaux des enseignants⁷ ; ce à quoi sont censés répondre, *a priori*, les nouveaux programmes de l'école élémentaire au collège de 2016 qui intègrent ceux des programmes de maternelle de 2014.

⁶ Rentrée 2012, le site de l'académie de Créteil met à disposition un livret sur le « Plan de lutte contre la difficulté scolaire tout au long de l'école du socle ». Un bon tiers du livret proposé concerne des prescriptions :

« L'apprentissage de la langue française ne se réduit pas au seul cours de français. La maîtrise de la langue concerne toutes les disciplines. La construction progressive et continue des compétences de lecteur exige que les professeurs de collège, toutes disciplines confondues, s'impliquent dans la construction et la stabilisation de ces compétences, ainsi que dans le développement des pratiques de lecture/écriture de leurs élèves ; au-delà, qu'ils leur donnent l'opportunité de rendre intelligible ce qu'est le travail du lecteur, qu'ils les conduisent à développer des stratégies de lecture adaptées aux écrits proposés, qu'ils conduisent un travail collectif et systématique sur le vocabulaire, qu'ils multiplient les situations d'expression et de communication orales et écrites, qu'ils incitent les élèves à lire et à mettre en lien leurs lectures. Renforcer la pratique du français. ».

<http://www.educasources.education.fr/fiche-detaillee-178972.html>

<http://www.creteil.snes.edu/livret-personnel-de-competences>

⁷ Il est constaté que le nouveau mode d'évaluation mis en vigueur par le livret de compétences pose des problèmes tant pour les élèves et leurs parents que pour les professeurs : comment évaluer qu'une compétence est acquise ou pas ? Comment évaluer une compétence qui ne relève pas du champ d'expertise du professeur ?

<http://www.creteil.snes.edu/actualite-des-etablissements/seine-saint-denis/motion-contre-le-lpc-au-college-du.html>

Chapitre 1. Présence ou absence du jeu dans le programme de l'école maternelle

Nous examinons essentiellement les programmes de 2008 qui couvrent l'ensemble des programmes de la maternelle à la fin du collège ; ceux-ci font appel aux documents d'accompagnement des programmes de 2002 et indirectement à ceux de 1992. Nous examinons également le nouveau programme de 2014. Tous les programmes scolaires de maternelle correspondent aux apprentissages premiers.

1. Le programme de l'école maternelle

Le programme de l'école maternelle, de la petite à la grande section, s'articule autour de 5 domaines d'activités⁸ classés par thème (fig. 1), pour plus de détails voir à l'annexe A1a.

Figure 1 – Le programme de l'école maternelle
Domaines d'activités

S'approprier le langage ; découvrir l'écrit.
Devenir élève.
Agir et s'exprimer avec son corps.
Découvrir le monde.
Percevoir, sentir, imaginer, créer.

Des objectifs d'apprentissages sont assignés à chaque domaine d'activités. Le texte officiel⁹ du B.O. hors série n° 3 du 19 juin 2008 présente des pratiques éducatives, selon le thème du domaine d'activité, comme indicateurs et repères pour organiser la progressivité des apprentissages de l'enfant.

Une évaluation des acquis est réalisée en fin de maternelle dans le cadre du livret scolaire¹⁰ : « *La référence au programme est essentielle pour couvrir au mieux les objectifs de connaissances et de compétences de fin d'école maternelle* »¹¹.

⁸ B.O. hors série n° 3 du 19 juin 2008. Programme de l'école maternelle – petite section moyenne section et grande section

⁹ B.O. hors série n° 3 du 19 juin 2008. Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle.

¹⁰ Mise en œuvre du livret scolaire à l'école : circulaire n° 2008-155 du 24-11-2008 MEN-DGESCO.

¹¹ MEN-DGESCO 12 mars 2010 Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle.

2. Le jeu dans le programme de maternelle

À l'école maternelle l'enfant conquiert son autonomie au sein d'une communauté qui n'est plus celle de sa famille. Pour s'assurer de ce résultat et conduire les enfants à construire des apprentissages scolaires fondamentaux, des qualités rapportées au jeu comme sa multiplicité exploratoire et opératoire, sont largement convoquées en pratique pour soutenir les apprentissages scolaires de l'enfant. Cet extrait du B.O de 2002 sur les programmes de maternelle montre l'importance accordée à la pratique de jeu :

« Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires... Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques. »¹².

Nous examinons la présence ou l'absence de jeu dans les pratiques citées comme repères pour organiser la progressivité des apprentissages¹³. Par des tableaux classés par domaine d'activités, nous mettons en perspective les pratiques de jeu liées aux objectifs d'apprentissages, que ce soit en petite section (PS), en moyenne section (MS) et grande section (GS). Nous ajoutons une colonne qui recense le nombre de jeux.

Chaque tableau présente les repères¹⁴ de pratiques de jeu pour organiser la progression des apprentissages en vue des objectifs fixés par le programme de l'école maternelle (fig. 2a-f).

Figure 2a – Présence du jeu pour s'approprier le langage.

Objectif d'apprentissage	Pratique de jeu	Nombre de jeux
- Échanger, s'exprimer avec le langage	-(MS) Décrire, questionner, expliquer en situation de jeu, dans les activités des divers domaines. -(GS) Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité ou un jeu (hors contexte de réalisation)	2
- Comprendre avec le langage	- Comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ; l'interpréter ou la transposer (marionnettes, jeu dramatique, dessin).	2

¹² B.O. hors série n° 1 du 14 février 2002. Arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école.

¹³ B.O. hors série n° 3 du 19 juin 2008. Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle.

¹⁴ B.O. hors série n° 3 du 19 juin 2008. Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle.

Figure 2b – Présence du jeu pour « découvrir l’écrit ».

Objectif d’apprentissage	Pratique de jeu	Nombre de jeux
-Distinguer les sons de la parole	<ul style="list-style-type: none"> - le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue. Jeux sonores (MS). - enlever une syllabe, recombinaison de plusieurs syllabes dans un autre ordre... - Comptines, jeux sur les sons et sur les syllabes (GS). - Jouer avec les formes sonores de la langue (PS) 	4

Figure 2c – Présence du jeu pour « devenir élève ».

Objectif d’apprentissage	Pratique de jeu	Nombre de jeux
- Coopérer et devenir autonome	En participant aux jeux, aux rondes, aux groupes formés pour dire des comptines...	1

Figure 2d – Présence du jeu pour « agir et s’exprimer avec son corps ».

Objectif d’apprentissage	Pratique de jeu	Nombre de jeux
<ul style="list-style-type: none"> -Faire des activités physiques libres ou guidées - Faire des activités qui comportent des règles - Faire des activités d’expressions artistiques 	<ul style="list-style-type: none"> -Des jeux de balle, des jeux d’opposition, des jeux d’adresse -les jeux qui comportent des règles -les jeux dansés, le mime 	5

Figure 2e – Présence du jeu pour « découvrir le monde ».

Objectif d’apprentissage	Pratique de jeu	Nombre de jeux
-Approcher les quantités et les nombres	<ul style="list-style-type: none"> - jeux [nombre qui fait sens], activités de la classe, problèmes posés par l’enseignant de comparaison, d’augmentation, de réunion, de distribution, de partage. - jeux [de suite écrite] (calendrier), (déplacements sur une piste portant des indications chiffrées). 	2

Figure 2f – Présence du jeu pour « percevoir, sentir, imaginer, créer ».

Objectif d’apprentissage	Pratique de jeu	Nombre de jeux
-Être attentif à la voix et à l’écoute	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants écoutent pour le plaisir, pour reproduire, pour bouger, pour jouer... -Ils inventent des chants, jouent avec leur voix, les bruits, les rythmes. 	2

Nous récapitulons le nombre de pratiques de jeux convoqués par domaine d'activités du programme de maternelle¹⁵ (fig. 3).

Figure 3 – Nombre de jeux par domaine d'activités du programme de maternelle

Programme de maternelle Domaine d'activité	Pratiques de jeux
1. S'approprier le langage ; découvrir l'écrit.	8
2. Devenir élève.	1
3. Agir et s'exprimer avec son corps.	5
4. Découvrir le monde.	2
5. Percevoir, sentir, imaginer, créer.	2
Total	18

Dans les pratiques des enfants en maternelle nous constatons que le jeu est présent dans tous les domaines d'activités du programme de l'école maternelle, et qu'il est utilisé à des fins d'apprentissage de la petite à la grande section.

Dans le paragraphe suivant, nous examinons l'objet et la finalité du jeu dans les domaines d'activité pour y dégager les enjeux d'apprentissage.

¹⁵ B.O. hors série n° 3 du 19 juin 2008. Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle.

3. Analyse du jeu en maternelle

Le jeu est présent dans tous les domaines d'activité du programme de maternelle comme nous l'avons vu (voir fig. 2a-f). Nous analysons l'objet et la finalité du jeu dans les pratiques liées aux objectifs d'apprentissages de chaque domaine d'activité, et suggérons le terme de prémices à l'apprentissage¹⁶ scolaire chez l'enfant.

3.1 Objet et finalité des pratiques de jeu

L'enfant s'approprie le langage par la communication langagière (fig. 2a).

1. En situation de jeu, le rapport à l'action est privilégié dans le langage ; une connivence s'établit entre pairs ou avec l'enseignant ; le langage d'action est une activité langagière subjective : le langage d'action est subjectif.
2. En dehors d'une situation de jeu, le rapport à l'objet est privilégié par l'évocation d'expériences ou de souvenirs, leur explicitation, l'activité langagière devient objective et le langage aussi.

La finalité est de passer du langage d'action, situé et lexicalement parlant limité à un contexte d'action, au langage d'évocation dont l'absence manifeste de sujet et d'objet « oblige » à écouter la narration et interpréter le récit, prémices à l'apprentissage de la lecture. Nous soulignons le rôle essentiel de l'établissement d'une connivence culturelle commune aux enfants afin de préparer le lexique qu'ils utiliseront par la suite. En effet, la lecture est évocation et, dans cette mesure, elle nécessite un lexique approprié et apporté par un fond culturel commun¹⁷. Le rôle du jeu est de participer à cette connivence littéraire d'autant plus que les histoires socioculturelles sont éloignées. Le mythe est rassembleur à plus d'un titre qu'il soit antique ou contemporain¹⁸. Pour la découverte de l'écrit l'objet de la pratique de jeu est la sonorité des mots, en s'appuyant sur des comptines ou pas (voir fig. 2b).

La finalité est de manipuler et combiner les syllabes selon leurs sonorités, décodage oral des mots comme prémices à l'apprentissage de l'écriture.

¹⁶ Nous utilisons « prémices à l'apprentissage » pour appuyer la notion d'apprentissages premiers, d'acquisitions fondamentales pour l'enfant à l'école maternelle.

¹⁷ Pour la maîtrise de la langue à l'école le CNDP pense qu' « A l'école élémentaire, l'approche des grands textes ne relève ni de l'histoire littéraire ni d'une technique particulière de lecture (lecture expliquée, lecture méthodique, etc.). Elle se construit dans le cadre d'une connivence culturelle et émotive qu'il appartient à l'enseignant d'installer avec soin. » CNDP, La maîtrise de la langue à l'école, 1992, p. 47-48. <http://crpe.free.fr/contfran10.htm>

¹⁸ Alain Mercier nous met en garde à propos d'un seuil de connivence culturelle ou idéologique en deçà duquel aucune interprétation n'est possible pour l'enfant, d'où peut surgir quelque quiproquo, il souligne qu'en de telles circonstances « Une clé de l'efficacité tient à la maîtrise, par le professeur, des enjeux épistémologiques de son enseignement [...] permet l'évolution pédagogique attendue dans une école visant à enseigner à tous les élèves c'est-à-dire aussi aux élèves avec lesquels le professeur n'a pas de connivence culturelle. » (Ibid., 2015, p. 27).

Devenir élève nécessite de participer en groupe aux jeux, aux rondes, aux comptines (fig. 2d). La participation aux activités de groupe, sont des prémices à l'apprentissage de la coopération autonome mais également des possibilités pour agir et s'exprimer avec le corps par la mise en œuvre de règles, pour jouer au ballon, danser, faire du mime (fig. 2d). La finalité est d'appliquer des règles pour ajuster la gestuelle à l'activité : les règles de jeux, comme prémices à l'apprentissage d'activités physiques individuelles ou par équipes. Découvrir le monde (fig. 2e) par la manipulation et la mesure des quantités, des prémices à l'apprentissage des quantités et des nombres. L'objet et la finalité de la pratique de jeu pour percevoir, sentir, imaginer, créer, se trouvent dans le plaisir d'inventer des chants, de faire du bruit, de bouger, par l'écoute attentive des instructions de l'enseignant, le plaisir est différé (fig. 2f). Un plaisir différé comme prémices à l'apprentissage de l'attention et de l'écoute.

3.2 Le jeu comme prémices aux apprentissages de savoirs

Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous (fig. 4), les enjeux des jeux proposés, comme repères pour un accompagnement pédagogique, en tant que prémices aux apprentissages de savoirs pour l'enfant.

Figure 4 – Enjeux des jeux pour les apprentissages

Prémices aux apprentissages de savoirs	Enjeux du jeu
1. de la lecture	La narration, le récit
3. de l'écriture	Le décodage sonore des mots
3. de la coopération autonome	La participation aux activités de groupes
4. des activités physiques	Les règles de jeux
5. des quantités et des nombres	La mesure et la manipulation des quantités
6. de l'attention et de l'écoute	Le plaisir différé

3.3 Le jeu comme support pédagogique

La pédagogie s'appuie sur les dispositions spontanées de l'enfant pour les activités ludiques auxquelles il prend part avec plaisir :

« En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel. [...] Elle s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité ... »¹⁹.

¹⁹ B.O. hors série n° 3 du 19 juin 2008. Programme de l'école maternelle – petite section moyenne section et grande section. p.1.

La pédagogie articule les objectifs d'apprentissage aux dispositions ludiques de l'enfant.

En moyenne section dans l'activité « *s'approprier le langage* »²⁰ pour réaliser l'apprentissage oral « *Échanger, s'exprimer* », le jeu est convoqué dans la pratique de l'enfant du « *décrire et questionner* » à partir des actions de ses pairs et des siennes alors qu'ils jouent. Du point de vue pédagogique, le jeu est utilisé comme levier d'apprentissage. Pour le même apprentissage en grande section, la pratique de l'enfant du « *Dire, décrire, expliquer* » s'effectue une fois le jeu terminé, par évocation des actions passées. Toutefois, du point de vue pédagogique, le jeu n'est plus utilisé comme levier, mais en appui d'apprentissage. Le jeu constitue un support pédagogique, il en va de même pour les autres domaines d'activités comme prémices d'apprentissages.

3.4 Le jeu comme support d'apprentissage langagier des domaines d'activités

Le CNDP propose plusieurs thématiques pour « *Utiliser les domaines d'activités et les jeux* »²¹ à des fins pédagogiques et d'apprentissage. Le CNDP précise que « *Les tableaux ci-après présentent quelques-uns des actes de langage qui peuvent être mis en œuvre spontanément, et surtout exercés à des fins de perfectionnement.* »²².

Une pratique qui s'appuie sur le contexte d'un jeu à des fins d'apprentissages, l'enseignant suscite des questionnements sur l'objet du jeu, ses modalités etc. Le tableau (fig. 5) présente des objectifs d'apprentissages avec les pratiques réflexives correspondantes à faire faire à l'enfant (dans un jeu auquel il a participé ou pas). Ces pratiques peuvent faire l'objet de séquences destinées à être insérées lors d'une phase de jeu suspendu, ou d'un jeu à concevoir ou à organiser plus tard. L'explicitation de la pratique de jeu comme entrée de la formalisation de la connaissance ainsi signifiée devient partageable par tous.

²⁰ B.O. hors série n° 3 du 19 juin 2008. Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle. p.1.

²¹ CNDP, documents d'accompagnement des programmes. Le langage à l'école maternelle. Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002. <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/128387/128387-15898-20360.pdf>, p. 58-61.

²² Ibid.

Figure 5a – Agir dans le monde de manière ludique

Expliquer/justifier	Expliquer les règles d'une activité ou d'un jeu. Justifier les décisions de l'«arbitre». Justifier des comportements : réactions émotives (« j'ai eu peur sur le pont de singe alors j'ai... ») ou affectives (déception de perdre, joie de gagner).
Interpréter	Mettre en mots comme spectateur ce que d'autres expriment corporellement (dans des jeux de mime, d'expression corporelle, d'ombres chinoises), ce que l'on en comprend. Évoquer un ressenti en recherchant des comparaisons (« j'ai dansé comme une princesse»).
Dessiner/représenter	Représenter un parcours, une organisation de l'espace, les phases d'une action particulière (par exemple, pour accompagner l'explication par écrit d'un jeu).
Raconter/relater	Raconter une séance, un jeu ou un moment particulier. Constituer un carnet de bord des séances de piscine (à la patinoire, etc.). Constituer le livret individuel des «premières fois» («la première fois que j'ai marché sur la poutre, que j'ai grimpé jusqu'en haut de l'espalier, que j'ai mis la tête sous l'eau», etc.).
Anticiper	Prévoir l'organisation de la salle de jeu, d'un atelier, d'un dispositif de relais, d'un parcours (dans la salle de jeu, à la piscine). Élaborer un projet : prévoir les activités, les organiser chronologiquement, décider qui fera quoi.

Le langage à son tour est un objet de jeu, dans l'exemple ci-dessous (fig. 5b) des situations d'apprentissage et de jeu sont exploitées pour développer des compétences langagières.

Figure 5b – Le langage comme objet de jeu.

Compétences	Exemples d'activités, de situations d'apprentissage
<p><i>1. Apprendre à parler et à communiquer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrer dans un dialogue - Décrire une situation simple ou une image - Évoquer des situations absentes ou imaginaires - Faire du langage un objet de curiosité et de jeu 	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître sert de modèle, suscite des échanges oraux avec chaque enfant. - Il propose des situations qui imposent le seul usage de la voix pour transmettre un message. - Il fait parler les enfants sur des situations et objets ludiques, des albums, des diapositives, des films...

3.5 Le jeu comme objet de connaissance et objet de savoir

Le jeu revêt, pour le CNDP, la forme d'un « *objet de connaissance* »²³ à partir duquel l'enfant peut parler, discuter entre pairs avec l'enseignant, réfléchir, ce que les deux tableaux ci-dessous (fig. 5c-d) mettent en exergue.

Figure 5c – Le jeu comme objet de connaissance.

Expliquer/justifier	Expliquer le fonctionnement de toutes les pièces d'un jeu. Distribuer et expliquer le rôle de chacun. Expliquer et justifier le choix d'une stratégie. Expliquer le déroulement du jeu (exemples : le passage ordonné d'un joueur à l'autre dans un jeu de l'oie, le droit à rejouer, l'obligation de passer son tour...).
Interpréter	Interpréter les règles du jeu à son avantage ou pas. Savoir les exprimer autrement. Jouer sur un thème (jeu de rôle).
Dessiner/représenter	Dessiner d'autres situations pour un jeu de société dans la logique de ce qui existe ; transposer la structure dans un autre univers (exemple : jeu de l'oie). Représenter un réseau de routes avec panneaux, obstacles, pour le coin garage.
Raconter/relater	Raconter les différentes phases d'un jeu. Relater les différents épisodes d'une construction. Raconter comment est arrivé un «accident».
Anticiper	Anticiper l'action d'un joueur. Prévoir les réactions de certains enfants (jeu de kim, de <i>memory</i> , de loto...).

Figure 5d – Les coins jeux (jeux de construction, jeux de société, puzzles) objets de connaissances.

Nommer/désigner	Nommer/désigner les divers éléments d'un jeu. Nommer/désigner les différentes actions (utiliser les verbes...). Nommer/désigner les joueurs, les rôles. Qualifier l'attitude d'un joueur : mauvais perdant ou beau joueur...
Décrire	Décrire les rôles des joueurs (« Anne est la maman, Ahmed est le papa, Riwan est le petit garçon...»). Décrire les différentes étapes du jeu; décrire les différents moments d'une construction. Décrire la stratégie employée («je commence par...; ensuite, je...»).
Comparer	Comparer les différents éléments des jeux : longueurs, couleurs, images. Donner les caractéristiques de jeux différents et les comparer (exemples : plusieurs jeux de construction). Comparer les stratégies de plusieurs joueurs (exemple : dans une course de construction avec des lego...).
Donner des ordres, des consignes	Redire les consignes des jeux. Inventer d'autres règles, d'autres consignes. Demander des éléments précis (exemple : jeu de marchand). Conseiller les autres dans leurs stratégies. Préciser le rôle de chacun.

²³ Ibid., p. 55, 61.

D'objet de connaissance, le jeu devient un objet de savoir pour l'enfant, un matériau qu'il est possible de faire évoluer de la petite à la grande section, par la reprise d'un jeu de construction par exemple pour « *Jouer avec un même jeu de construction à tous les niveaux* »²⁴, de la petite à la grande section de maternelle (voir annexe A1b).

Le CNDP propose également de « *faire évoluer des jeux de la petite à la grande section* », (voir annexe A1c). Les objectifs « didactiques » du jeu, dictés par des consignes, des définitions, accompagnées par des relances, en vue d'explicitations langagières sur le jeu, s'adaptent au développement de l'enfant²⁵ : dans cette perspective, pour le jeu de la marchande en petite section, est ajouté en moyenne section la préparation des commandes, reprise en grande section avec si besoin est, complexification du scénario.

3.6 Le jeu comme support de communication

Le CNDP tire profit des situations scolaires authentiques, des situations naturelles et spontanées de l'enfant, il convoque le jeu pour communiquer oralement, par jeux de rôles, de faire-semblant, de marionnettes. Des situations (fig. 5e) pilotées par l'enseignant²⁶.

Figure 5e –Jeux en situations naturelles et en situations scolaires authentiques.

Nombre d'interlocuteurs	Situations – Fonctions	Attitudes développées, observées
Grand groupe classe	Jeux avec la langue ; à visée de communication (marionnettes, etc.) ; à visée de « travail » sur la langue (conscience phonologique, découverte du code, etc.).	La participation (voir si le fait de se cacher derrière la marionnette et le travail sur la langue suscitent autant, moins ou plus de participation que des échanges langagiers ordinaires). Les erreurs.
Groupes restreints (ateliers, jeux auxquels participe l'enseignant)	Jeux de « faire-semblant », jeux de rôles.	La possibilité d'entrer dans un rôle et de s'y tenir en maintenant le discours approprié. L'usage de formes langagières non habituelles (vouvoiement, niveau de langue, etc.).
Dialogues et échanges singuliers	Visée de valorisation, mise en confiance: temps sociaux ; coins jeux	Avec les plus fragiles, vérification de ce qui est compris, ce qui peut être dit (en cas de succès, en faire un point de départ pour amener l'enfant à prendre la parole dans un groupe).

²⁴ CNDP, documents d'accompagnement des programmes. Le langage à l'école maternelle. *Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002*. Avril 2006, février 2008. p. 62.

²⁵ Ibid., p. 61.

²⁶ Le Langage à l'école maternelle. CNDP, avril 2006, février 2008, p. 36.

3.7 Le jeu comme observatoire de l'enfant

L'activité ludique par son naturel, son authenticité réelle, constitue un observatoire pour la détection d'aisances particulières chez l'enfant, voire de précocité, de développement d'aptitudes originales au cours d'un atelier²⁷ ; réciproquement l'observation de l'activité ludique permet une détection précoce de difficultés d'élocution, de comportements inadaptés. Dans « *La maîtrise de la langue à l'école.* »²⁸, le CNDP précise :

« En revanche, ceux qui n'ont pas spontanément acquis cette conscience phonologique [à l'âge de 5 ans] tirent profit d'activités ludiques mettant en jeu le matériel sonore de la langue. »²⁹.

L'observation du jeu joué constitue un révélateur d'aisance et de disposition naturelle chez l'enfant car « [...] *dans l'âme aucune étude forcée ne s'établit de façon permanente* [...] »³⁰.

4. La place du jeu en apprentissage

Depuis les programmes, nous avons montré le jeu comme entrée éducative, et le jeu comme entrée didactique, le jeu comme support et outil pédagogique. À partir du terrain, nous réexaminons ces entrées à la lumière des constats d'une recherche-action sur « *Comment repositionner le jeu comme support d'apprentissages à l'école maternelle* », faisant suite à une demande institutionnelle, à laquelle 52 professeures des écoles ont participé³¹. En s'appuyant sur les textes de maternelle³², cette recherche-action indique la présence du jeu dans tous les domaines d'activités en maternelle, ce que nous confirmons.

4.1 Un dispositif fonctionnel pour l'enseignant et opératoire pour l'élève

Le jeu est un outil multifonctionnel pour enseigner, un matériau inégalable de par sa gratuité et le plaisir qu'il apporte à celui qui s'y adonne,

« *Le jeu comme dispositif, le jeu comme processus, le jeu comme procédure, le jeu comme facteur énergétique et motivationnel, le jeu comme matériel éducatif, le jeu, quelle que soit sa forme ou sa fonction est présent dans les cinq domaines d'activités de l'école maternelle.* »³³.

Ces analogies illustrent et soulignent la diversité fonctionnelle et opératoire du jeu pour

²⁷ Ibid., p. 37, 107, 111.

²⁸ CNDP, *La maîtrise de la langue à l'école*, 1992. <http://crpe.free.fr/contfran10.htm>

²⁹ Ibid., p. 21.

³⁰ Platon, *République* VII 536 e (Platon, 2010).

³¹ 8^e Biennale de L'INRP à Lyon du 11 au 14 avril 2006. *Comment repositionner le jeu comme support d'apprentissages à l'école maternelle*. N°93 – Foucteau Béatrice, L'Heudé Sylvie, Roger Annie [IUFM Poitou-Charentes, Site de la Vienne].

³² B.O. hors série n° 1 du 14 février 2002. Arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire A. du 25-1-2002. JO du 10-2-2002 (NOR : MENE0200181A).

³³ Ibid.

l'enseignant et le bénéfice qu'il apporte pour les apprentissages scolaires premiers de l'élève.

4.2 Différentes modalités de jeu dont celle d'apprendre en jouant

Le projet du CSP fait suite à un débat³⁴ initié dès 2002 s'alarmant de la diminution progressive du jeu corrélée à l'entrée en vigueur du champ des compétences devant être acquises en fin d'école maternelle (B.O. hors série n° 1 du 14 février 2002).

Le projet du CSP en 2014 s'appuie sur les doléances du rapport de l'AGEEM de 2013, et structure les modalités d'apprentissages selon quatre axes :

1. Apprendre en jouant,
2. Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes,
3. Apprendre en s'exerçant,
4. Apprendre en se remémorant et en mémorisant.

Apprendre en jouant apparaît dans le texte du CSP en première modalité d'apprentissage³⁵ :

« Le jeu favorise la richesse des expériences vécues des enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions, de développer leur imaginaire. Il leur permet également de communiquer avec les autres, de se construire au sein d'une communauté et d'y tisser des liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. ».

La notion de jeu convoquée dans le texte de 2014 irrigue, en les traversant, tous les apprentissages des domaines d'activités de l'école maternelle. Le jeu libre fait son apparition et est utilisé par l'enseignant comme observatoire de l'enfant :

« L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il peut également participer à un jeu initié par des enfants pour l'encourager, le complexifier par ses interventions verbales ou un nouvel aménagement. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. L'enseignant permet aux enfants de s'approprier ces différentes manières de jouer et il est capable de s'ouvrir à l'imprévu en respectant leurs intérêts et propositions. ».

³⁴ « Les actes de la DESCO », Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle. CRDP Versailles. 2002.

³⁵ CSP pour un Projet de Programme et Recommandations. École maternelle. 3 juillet 2014. § 2.3, p. 6-7.
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/4/CSP-Projet_de_programme-recommandations_337324.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/4/CSP-<u>Projet_de_programme-recommandations_337324.pdf</u>)

La nouvelle modalité « apprendre en jouant », s’ajoute à celles relevées au cours de notre enquête sur l’apprentissage de savoirs avec le jeu (fig. 6).

Figure 6 – Les 9 modalités du jeu en maternelle.

Modalité du jeu	Contexte éducatif		
	Apprentissage	Pédagogie	Didactique
Modalité d’apprentissage	X	X	
Prémices aux apprentissages	X	X	
Une activité transverse aux domaines d’activités	X	X	
Une entrée didactique	X	X	X
Instrument et support pour enseigner et apprendre	X	X	X
Un support de communication langagier	X	X	X
Un objet de connaissances et de savoirs	X		X
Un observatoire de l’enfant	X	X	
Une injonction institutionnelle	X	X	

Le jeu en maternelle apparaît traditionnellement comme incontournable quant aux apprentissages. L’enfant ne fait pas la différence entre une tâche et un jeu et c’est par essence la découverte, l’attrait de la nouveauté qui attise sa curiosité, mobilise son attention et son activité. Pour appréhender l’importance du jeu, il faudrait une théorie des premières fois ou des commencements, celles qui fonderaient et constitueraient l’être, sa psychogenèse.

Synthèse

Le jeu est essentiel aux apprentissages premiers des domaines d'activités en maternelle car il agit comme prémices et de manière transverse, de plus il est une des 4 modalités d'apprentissage depuis 2014. Dire que l'enseignant l'utilise comme support, comme entrée didactique, ou comme outil pédagogique serait réducteur tant ses dimensions opératoires et fonctionnelles sont riches du point de vue éducatif. Ainsi, il apparaît comme un observatoire des aptitudes sociales et de l'aisance naturelle de l'enfant en situation d'activité de jeu, et comme un véritable appareil pour communiquer entre pairs et adultes ; de plus, il est légitimé par une injonction institutionnelle antérieure à 2002 quant à son utilisation dans tous les domaines. Sans pour autant être exhaustif, notre tableau serait incomplet sans la mention du jeu comme étant lui-même un objet de connaissances et un objet de savoir longitudinal durant le cycle de maternelle (par le jeu de la marchande ou celui de construction) ; de là à postuler que le jeu est moteur pour l'apprentissage, en maternelle, il n'y a qu'un pas que nous avons l'audace de franchir en vertu du développement significatif, opéré de l'âge de 3 à 6 ans, et des capacités que l'enfant acquiert dans tous les domaines, pour se rendre plus autonome ; le jeu renforce sa motivation et ferme le cercle du jouer par le plaisir qu'il octroie en le renforçant à l'envi.

La perspective développementale de l'enfant (que nous avons soulignée en introduction de cette partie empirique) est, semble-t-il, scrupuleusement observée par les programmes. Le maître mot pourrait en être la recherche d'autonomie, davantage centrée sur les progrès sensori-moteurs vers 3 ans, puis progressivement sur l'intégration sociale et culturelle par le langage. Le jeu qui est un outil pour l'enseignant et un instrument d'appréhension du monde pour l'élève, est par conséquent très sollicité, il ressort grand des programmes scolaires d'une part, et des recommandations et supports pédagogiques d'autre part. Nous ne négligeons pas l'utilisation de la situation naturellement coopérative du jeu pour rappeler qu'appliquer, décrire et penser des actes et des règles, en fait un matériau de choix pour toute entrée didactique. Et puisque l'on joue à plusieurs en classe maternelle, le retour au calme peut s'effectuer par des jeux moins bruyants, de nature plus cérébrale ; mais ce sont des rituels qui dictent le temps et les tâches scolaires à effectuer, mais même ces rituels peuvent être ponctués par des séquences de jeu.

Chapitre 2. Présence ou absence de jeu dans les programmes de l'école élémentaire

Avant 2016, le cycle 2 des apprentissages fondamentaux, initié en grande section de maternelle, est composé du CP et du CE1, et le cycle 3, concernant l'approfondissement des apprentissages, est composé des classes de CE2, CM1 et CM2. Nous examinons essentiellement les programmes de 2008 qui couvrent l'ensemble des programmes de la maternelle à la fin du collège. Précisons que depuis la rentrée 2016 les programmes de l'école élémentaires du cycle 2 regroupent les trois premières années de l'école élémentaire soit CP, CE1 et CE2, et le cycle 3, les classes de CM1, CM2 et la classe de 6^e en un cycle dit de consolidation que nous traitons dans la partie C).

1. Le programme de l'école élémentaire

Le programme de l'école élémentaire se décline en 2 cycles, le cycle 2 des apprentissages fondamentaux, initié en grande section de l'école maternelle, et le cycle 3 de leur approfondissement. Le programme de l'école élémentaire est à l'annexe A2.

Figure 7a – Les cycles 2 et 3 à l'école élémentaire.

Cycle 2 : Les apprentissages fondamentaux	Cycle 3 : Approfondissements
CP, CE1	CE2, CM1, CM2

1.2 Le jeu dans les programmes du cycle 2

Au cycle II les occurrences du mot jeu se trouvent dans les activités physiques et sportives (4) voir table (fig. 7b), et les compétences sociales et civique (1).

Figure 7b – Présence du jeu en éducation physique et sportive (cycle 2)

Objectif d'apprentissage	Pratiques de jeux	Nombre de jeux
- Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement	- Jeux de lutte : agir sur son adversaire pour l'immobiliser. - Jeux de raquettes : faire quelques échanges. - Jeux traditionnels ³⁶ et jeux collectifs avec ou sans ballon : coopérer avec ses partenaires pour affronter	4

³⁶ Les jeux traditionnels se retrouvent de génération en génération, comme la marelle, le jeu de billes, la corde à sauter et ses dérivés avec des élastiques, le jeu de la prise du foulard, chat glacé etc. Ces jeux s'exercent en groupe et aiguïsent l'adresse, la réflexion, la persévérance, la stratégie etc. Les jeux traditionnels sont pratiqués à la récréation, dans la cour d'immeuble, la rue, les jardins publics etc., ils constituent le patrimoine socioculturel de l'enfance.

1.3 Le jeu au cycle 3

Comme au cycle 2, au cycle 3 le jeu est présent dans les activités physiques et sportives (3), qui abandonnent les jeux traditionnels (fig. 7c) ; on le trouve aussi en éducation musicale (2) et, plus encore, dans les compétences morales et civiques. Le programme (Annexe A3) concerne l'approfondissement des apprentissages³⁷.

Figure 7c – Présence du jeu en éducation physique et sportive au cycle 3

Objectif d'apprentissage	Pratiques de jeux	Nombre de jeux
- Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement	- Jeux de lutte : amener son adversaire au sol pour l'immobiliser. - Jeux de raquettes : marquer des points dans un match à deux. - Jeux sportifs collectifs (type handball, basket-ball, football, rugby, volley-ball...) : coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).	3

2. Le jeu est une modalité d'apprentissage réduite à l'éducation

Le jeu est convoqué en éducation physique et sportive avec les règles strictes et codifiées des différentes disciplines sportives pour en faire l'apprentissage. Il s'agit, soit de jeux en opposition, soit de jeux collectifs. Les jeux traditionnels du cycle 2 sont abandonnés. Nous constatons la disparition de l'injonction institutionnelle au jeu. Nous n'avons pas trouvé dans les textes officiels de justification ni d'explication à ce phénomène de rupture de l'activité ludique pour l'apprentissage lors de la transition maternelle-élémentaire, au contraire de l'injonction au jeu en maternelle centrée sur le développement de l'enfant et ses apprentissages.

Pourtant à l'initiative de quelques enseignants du CP, des aménagements sont mis en place :

« Au début du cours préparatoire, on organise un espace classe qui n'est pas très éloigné de ce que les enfants ont connu à la maternelle, et qui, atténuant la rupture entre les deux écoles, facilite l'adaptation à l'école élémentaire. »³⁸.

Cependant ces actions bien que légitimes ne s'inscrivent pas dans le cadre institutionnel. La régression de la part du jeu dans les programmes de l'école élémentaire (10) est nette par rapport à l'école maternelle (18), le jeu n'a plus qu'un rôle éducatif : en éducation physique et

³⁷ B.O. hors série n° 3 du 19 juin 2008. Cycle des approfondissements. CE2, CM1 et CM2.

³⁸ SCEREN CNDP-CRDP 2011, p. 5. <http://www.cndp.fr/tenue-de-classe>

sportive (mais les jeux traditionnels des cycles 1 et 2 sont évincés du cycle 3), en éducation musicale et pour les compétences civiques et morales pour lesquelles le jeu est utilisé comme instrument d'évaluation d'acquis et non pas comme une activité visant un apprentissage. Le tableau (fig. 7d) résume la situation du jeu pour les apprentissages.

Figure 7d – Présence du jeu dans les programmes de l'école élémentaire

Cycle	Classe	Pratiques de jeux à l'école élémentaire			
		Apprentissage			Évaluation
		Français	Education musicale	Education physique et sportive	Compétences sociales et civiques
		Types et modalités de jeux			
2	CP	-	-	Jeux sportifs	Pratiquer un jeu en en respectant les règles.
	CE1				
3	CE2 CM1 CM2	Jeu d'expression vocale	Jeux vocaux Jeux rythmiques		-

Synthèse

La perspective développementale de l'enfant dans les programmes de l'école élémentaire a été considérablement réduite par rapport à la maternelle, elle est devenue secondaire. Le maître mot, s'il demeure la recherche d'autonomie, se resserre autour des savoirs des disciplines formelles (et non plus sur des domaines d'activités orientés notamment par l'éveil et le renforcement des capacités de l'enfant quelle que soit la discipline), de l'éducation morale et civique, physique et sportive et musicale ; dans ce cadre développemental, plus étroit qu'en maternelle, le jeu est moins sollicité pour les apprentissages et il ressort affaibli dans les programmes élémentaires puisqu'il n'est plus une modalité d'apprentissage au sens large comme en maternelle.

La situation naturellement coopérative du jeu et sa dimension imaginaire, contribuent au succès de tous jeux de rôles à vocation purement éducative ; mais le système d'enseignement ne propose plus, intrinsèquement pour les disciplines autres qu'éducatives, d'activité d'apprentissage par le jeu. Nous précisons ce qui perdure ou pas en termes d'activité de jeu au cours de la transition maternelle-élémentaire (figures 8a-b).

Figure 8a – Les 6 modalités de jeu disparues dans la transition maternelle-élémentaire.

Modalités du jeu perdues
Prémices aux apprentissages, et modalité d'apprentissage
Modalité d'apprentissage « Apprendre en jouant »
Un objet de connaissances et de savoirs
Un observatoire de l'enfant
Une injonction institutionnelle
Un support de communication langagier

Figure 8b – Les 3 modalités de jeu conservées dans la transition maternelle-élémentaire.

Modalités du jeu conservées	Contexte éducatif		
	Apprentissage	Pédagogie	Didactique
Une activité transverse en éducation (EPS, musique, civique)	x	x	
Une entrée didactique	x		x
Instrument pédagogique pour enseigner et apprendre	x	x	

L'abandon de la modalité « apprendre en jouant » en élémentaire souligne la rupture de ce mode d'apprentissage par rapport à la maternelle, par conséquent cela met en exergue la discontinuité méthodologique des apprentissages, la perte d'outil et d'instrument pour l'élève qui s'ensuit, notamment au niveau de l'utilisation des savoirs propres et des acquis par le jeu en maternelle, situé dans le curriculum caché (dans les routines et les connaissances des élèves). En bref, les contextes et les situations dans lesquels des connaissances s'exprimaient par le jeu disparaissent, en dehors des activités physiques ou musicales qui les utilisent. Cette réduction drastique du jeu pour faire des apprentissages de savoirs fragilise le maintien de la continuité des apprentissages premiers assurés par le jeu avec ceux du cours élémentaire ; le jeu est quasiment ignoré par les apprentissages fondamentaux et leurs approfondissements. Il reste à examiner la place du jeu au collège, pour entériner s'il y a véritablement une rupture du ludique ou pas pour faire l'apprentissage de savoirs scolaires autre que ceux intrinsèquement fondés sur l'idée de jeu comme en EPS.

Chapitre 3. Présence ou absence du jeu dans les programmes du collège

Les programmes correspondants (annexes A4, A5 et A6) font référence aux textes du B.O. de 2008³⁹. Nous examinons essentiellement les programmes de 2008 qui couvrent l'ensemble des programmes de la maternelle à la fin du collège.

1. Le programme du collège

Jusqu'à la rentrée 2015, le collège comporte 3 cycles composés du cycle d'adaptation en 6^e, du cycle central en 5^e et 4^e et du cycle d'orientation en 3^e (fig. 9).

Figure 9 – Les trois cycles du collège.

Cycle d'adaptation	Cycle central	Cycle d'orientation
6 ^e	5 ^e 4 ^e	3 ^e

Une évaluation nationale du niveau des élèves est faite à l'entrée en classe de 6^e. Les objectifs du cycle d'adaptation au collège sont la consolidation des acquis de l'école primaire, l'initiation des élèves aux méthodes de travail propres au collège ; également l'accueil et l'aide au travail personnel de l'élève ; c'est au cours de la 6^e que l'élève choisit une première langue vivante étrangère.

Le cycle central concerne l'approfondissement des savoirs et savoir-faire de l'élève ; pendant les deux années de 5^e et de 4^e une attention particulière est portée à l'élève sur les difficultés qu'il rencontre et la sensibilisation aux choix d'orientations ; sur ce point, des options facultatives peuvent l'y aider, ainsi que le choix d'une seconde langue vivante en 4^e.

La physique-chimie est introduite en 5^e et l'élève peut commencer le latin.

Le cycle d'orientation comporte trois objectifs essentiels :

- Scolaire : l'élève peut commencer le grec, choisir une troisième langue vivante ; l'approfondissement des apprentissages des matières se poursuit,
- Orientation : l'élève participe à un stage d'observation d'une semaine environ en milieu professionnel à l'issue duquel il rédige un mémoire puis en fait la présentation. L'élève forme ses vœux pour la poursuite de ses études, ou pas.
- Diplôme : le diplôme national des brevets (auparavant nommé brevet soit B.E.P.C).

Nous pouvons à juste titre nous interroger sur la contribution du jeu à ses trois objectifs, et de manière générale aux apprentissages des collégiens.

³⁹ B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008 EPS Collège.

2. Le jeu dans le programme du collège

Pas plus d'injonction au jeu qu'à l'école élémentaire. En ce qui concerne les programmes, le jeu est convoqué principalement en EPS⁴⁰, à l'instar de l'école élémentaire, et en français. Nombre de compétences attendues au collège font appel au jeu en EPS (annexe A9b), et dans une moindre mesure pour la Maîtrise de la langue française⁴¹ (annexe A9a). Concernant les options facultatives, c'est le théâtre⁴² qui convoque naturellement le jeu. Au collège pour le français nous dénombrons 11 occurrences du mot jeu dans les programmes (fig. 10a-b), tandis que l'EPS en recèle 20 (fig. 10c).

Figure 10a – Modalités du jeu en Français au Collège.

Classe	Type et modalités du jeu	Nombre de jeux (9)
6e	Jeu de sens, jeu de rôle	2
5e	Jeu de sens, jeu de rôle	3
4e	Jeu de sens	2
3e	Jeu de sens	2

Figure 10b – Jeux et compétences : Maîtrise de la langue française 6-3^e.

Maîtrise de la langue française – Compétence I – 6 ^e -3 ^e		
Objectifs d'apprentissage	Types et modalités du jeu	Nombre de jeu (1)
- capacités : lire, écrire, s'exprimer à l'oral, utiliser des outils - - <u>attitudes</u>	(Susciter) le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue	1

Figure 10c – Modalité du jeu en EPS au Collège.

Classe	Types et modalités du jeu	Nombre de jeux (20)
6 ^e	Jeu tactique, stratégique, compétitif, individuel et collectif.	
5 ^e		
4 ^e		
3 ^e		

⁴⁰ EPS acronyme d'éducation physique et sportive.

⁴¹ Le socle commun des compétences et des connaissances. Décret du 11 juillet 2006, p. 6.

⁴² Education artistique et culturelle. Circulaire n° 2009-140 du 6 octobre 2009. Classes à horaires aménagés Théâtre dans les écoles élémentaires et les collèges. MENE09214274C.

3. Le jeu : une modalité d'apprentissage du champ éducatif à la marge en français.

Le jeu est convoqué en EPS avec des règles de jeux codifiées pour faire les apprentissages de disciplines de jeux collectifs et d'opposition. En français, il s'agit de jeux de rôles (théâtralisation, mise en scène) qui accompagnent des pratiques de lecture et d'expression à voix haute dans toutes les classes. Des pratiques de jeux sont « détournées » en lecture ou en écriture, dans le but de faire des exercices d'orthographe et de grammaire. Pour la maîtrise de la langue française, il ne s'agit pas de l'apprentissage d'un savoir mais du développement de la faculté de goût pour les sonorités, les mots, l'expression orale etc. Le jeu de rôle qui accompagne la lecture et l'expression à voix haute en français réapparaît ainsi au collège après avoir disparu des programmes de l'école élémentaire. La reprise des jeux sur les sonorités se fait jour au collège dès la classe de 6^e dans la compétence « Maîtrise de la Langue française ». La continuité des jeux et des activités corporelles est maintenue de la maternelle jusqu'au collège. La rupture du ludique dans les apprentissages des disciplines, est entérinée dès l'école élémentaire, avec toutefois quelques reprises limitées au collège pour le programme de français. La modalité d'apprentissage par le jeu disparaît à la fin du programme de l'école maternelle pour réapparaître en support d'apprentissage de la langue française au collège pour l'expression orale et écrite.

Synthèse

Le jeu dans les activités de l'école maternelle est légitimité par les textes officiels de 2002 et de 2008. En 2014 le projet de programme et de recommandations du Conseil Supérieur des Programmes ⁴³ de maternelle positionne le jeu comme une des quatre modalités d'apprentissage. Nous avons montré, à partir des textes, la place essentielle tenue par le jeu dans les apprentissages des activités de l'école maternelle. Le jeu constitue l'entrée privilégiée du cadre éducatif scolaire, cependant la part du jeu s'amenuise jusqu'à quasiment disparaître après l'entrée à l'école élémentaire. Nous avons ainsi pu identifier une rupture du ludique, des reprises partielles, mais également une continuité du ludique par le jeu en EPS.

⁴³ CSP Projet de programme et recommandations maternelle 3 juillet 2014. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/4/CSP-_Projet_de_programme-recommandations_337324.pdf

Chapitre 4. Sur la rupture du ludique dans les programmes

En suivant le débat sur le repositionnement du jeu en maternelle⁴⁴, nous considérons deux approches pour situer le moment de la rupture ludique. Nous interrogeons la rupture, la reprise et le continuum du ludique dans les programmes du système éducatif.

1. Rupture du ludique pour les apprentissages de savoirs

1.1 Initiée en grande section de l'école maternelle.

L'injonction à l'acquisition des premiers niveaux des compétences du socle à l'issue de l'école maternelle⁴⁵ – avec en 2006 30 compétences & 104 indicateurs pour l'observation et l'évaluation et en 2010⁴⁶ 120 compétences – contraint mécaniquement dans l'approche pédagogique la formation aux compétences – l'évaluation du socle se fait en grande section⁴⁷. Une contrainte diminuant les activités ludiques, suivant les remarques de Alain Kerlan⁴⁸ dans les actes de la DESCO⁴⁹ en 2006. La rupture ludique débute de manière progressive en maternelle avec la formation aux compétences. Pour éclairer le débat Alain Kerlan poursuit

« Il est nécessaire de tenir compte de certaines dérives, dont une sorte de taylorisation de l'enseignement en école maternelle consistant à regarder un travail en le coupant de sa culture et n'en retenant que les gestes efficaces. A cet égard, la notion de compétence joue un rôle ambigu et s'avère potentiellement porteuse de dérives technocratiques. Il est nécessaire de se dresser contre cette rationalisation instrumentale qui oublie le concret et le sensible. »⁵⁰.

Alain Kerlan pose le jeu comme le « travail » naturel de l'enfant

« Il est cependant parfois difficile de faire concevoir le jeu et la manipulation, indispensables à l'enfant, comme autre chose qu'un divertissement. Il est donc indispensable de mettre en place une véritable culture pédagogique concrète et de lui redonner toute sa valeur. »⁵¹.

⁴⁴ Les actes de la DESCO – 2006. Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle. CRDP Versailles. 2002.

⁴⁵ Documents d'accompagnement des programmes. Le langage à l'école maternelle. *Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002*. CNDP, avril 2006, réimpression février 2008. p. 21-28. <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/128387/128387-15898-20360.pdf>

⁴⁶ Livret compétences en maternelle programme 2008. <http://www.ien-etampes.ac-versailles.fr/spip.php?article440>

⁴⁸ Alain Kerlan est philosophe, professeur des universités en poste à l'Université Lumière Lyon2. Son travail se situe aux carrefours de la philosophie et de la pédagogie, de l'art et de l'éducation, à la croisée de la sociologie et de la philosophie éducative.

⁴⁹ Rappelons que « La lecture des programmes de 2002 permet de constater que la part réservée au jeu est particulièrement réduite comparée aux 128 compétences qui doivent être acquises à la fin de l'école maternelle. » les actes de la DESCO – 2006. Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle. CRDP Versailles. 2002.

⁵⁰ Actes du séminaire : Les perspectives actuelles de l'enseignement en maternelle et leurs incidences sur la formation des enseignants, Paris les 30 et 31 mai 2002. Mis à jour le 15 avril 2011.

⁵¹ Ibidem note 48.

Enfin Kerlan met en perspective ce qui doit relever à son sens du domaine des apprentissages premiers en maternelle, de ce qui appartient à l'école élémentaire :

« Pour revenir au débat entre rupture et continuité, je ne suis pas entièrement partisan d'une continuité totale entre école maternelle et école primaire. »⁵².

Du coup, le débat entre rupture ou continuité entre les deux écoles soulève l'idée de la légitimité de la rupture du ludique⁵³, chose que nous n'avions pas envisagée faute de justification ou d'explication dans les textes officiels. Cependant les recommandations du CSP ont institué en 2014 la légitimité du jeu comme modalité d'apprentissage. La légitimité statutaire, fonctionnelle et opératoire du jeu en maternelle ne permet pas, pour autant, de postuler quelque légitimité à ce que nous avons nommé « la rupture du ludique ».

1.2 Rupture constatée dès l'entrée à l'école élémentaire jusqu'au collège

Traditionnellement le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire marque une modification profonde du style et des contenus des activités, cependant certains aménagements à l'initiative personnelle de l'enseignant accompagnent cette transition⁵⁴. Incidemment depuis 2014 le CSP⁵⁵ a formalisé l'idée de rupture préjudiciable aux enfants qui entrent au cours élémentaire, en insistant sur la continuité des apprentissages entre les deux écoles et sur son articulation pédagogique (nous avons relevé une discontinuité des apprentissages du fait de la réduction drastique du jeu et de ses savoirs dans les programmes). Précisons toutefois que la continuité dont il est question concerne avant tout le curriculum réalisé, celui de la prise en compte des acquis et des expériences des enfants, et non du curriculum caché, celui des méthodes et des moyens pour y parvenir, comme le jeu et ses savoirs propres pour faire l'apprentissage de savoirs scolaires. Dès lors, la rupture du ludique intervient dès l'entrée à l'école élémentaire et se poursuit jusqu'au collège, avec toutefois, la persistance en mode mineur, par l'EPS et la musique, d'un continuum ludique.

⁵² Ibidem.

⁵³ Nous rappelons que le moment de la rupture ludique se situe entre l'école maternelle, de manière incidente en raison de la préparation à l'évaluation nationale en grande section, et l'entrée au cours élémentaire préparatoire du fait de la disparition des domaines d'activités remplacés par les disciplines scolaires auxquelles des pratiques didactiques sont attachées aux programmes.

⁵⁴ Pour rappel : « Au début du cours préparatoire, on organise un espace classe qui n'est pas très éloigné de ce que les enfants ont connu à la maternelle, et qui, atténuant la rupture entre les deux écoles, facilite l'adaptation à l'école élémentaire. » SCEREN CNDP-CRDP 2011, p.5. <http://www.cndp.fr/tenue-de-classe>

⁵⁵ CSP Projet de programme et recommandations maternelle 3 juillet 2014. § 2.3 page 5-6 « L'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire est structurée par le projet de chacune des différentes écoles. Elle ne concerne pas uniquement les enseignants de grande section et du cours préparatoire. Les équipes pédagogiques établissent un dialogue pour mettre en œuvre une véritable continuité des apprentissages, un suivi individuel des enfants et un accompagnement des familles. La prise en compte par l'école élémentaire des expériences et des acquisitions des enfants en fin de cycle est indispensable pour éviter une rupture particulièrement préjudiciable aux enfants qui ont besoin de davantage de temps, notamment ceux nés en fin d'année ou ceux dont la scolarisation a été irrégulière. ».

2. Il existe un continuum du ludique en éducation et une reprise de ce dernier à la marge en français

2.1 Le continuum du ludique en éducation

2.1.1 Physique et sportive :

Dans les programmes la continuité des jeux réglés des activités corporelles et sportives est maintenue de la maternelle au collège par l'éducation physique et sportive (EPS). Les règles de jeu se complexifient et se codifient au fur et à mesure de l'avancée des apprentissages des disciplines concernant les jeux collectifs ou d'oppositions. Le jeu libre tout comme le jeu traditionnel est évacué au collège, ils sont relégués à la cour de récréation. La codification précise des règles permet une meilleure évaluation de la réussite et la mesure des performances sportives. L'activité de jeu en éducation physique et sportive ne constitue pas un obstacle ni à l'apprentissage des savoirs ni à son évaluation, puisque le savoir en question relève d'un savoir-faire corporel. L'objet de savoir est le sujet lui-même et le jeu est un jeu de rôle.

2.1.2 Morale et civique :

Depuis 2015, le programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire au collège⁵⁶ vise l'autonomie, notamment par des pratiques de jeux :

- Cours élémentaire CP, CE1 (cycle 2) : Jeu de rôle.
- Cours élémentaire CE2 CM1-CM2 (cycle 3) : Jeu théâtral, jeu de rôle et mime.
- Collège (cycle 4) : Jeu de rôle.

L'autonomie, la responsabilité, le sens moral et civique sont convoqués, joués et répétés.

2.2 Une reprise à la marge du jeu en français

Elle se fait jour au collège dès la classe de 6^e à l'instar de celle proposée par le CNDP pour accompagner le programme de maternelle (Jeux de communication). Le jeu de rôle qui accompagne la lecture et l'expression à voix haute en français réapparaît au collège après avoir disparu des programmes de l'école élémentaire. Elle se fait jour au collège dès la classe de 6^e dans la compétence « Maîtrise de la Langue française ».

⁵⁶ Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015 - Programme d'enseignement moral et civique — École élémentaire et collège.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_6/66/2/2015_BO_SPE_6-pdf_478662.pdf

La reprise ludique à la marge ne signifie pas une restauration partielle du jeu comme modalité d'apprentissage, mais du jeu comme support d'apprentissage pour l'expression orale par des jeux de rôles, ou encore pour le développement de la faculté de goût pour les sonorités, les jeux de mots etc. L'évaluation des performances de l'élève, sans critère objectif programmé, se révèle délicate. Le tableau ci-dessous (fig. 11) reprend les modalités du jeu de la maternelle au collège, pour l'enseignant et l'élève.

Figure 11 – Les modalités du jeu dans les programmes de la maternelle au collège.

Niveau	Maternelle	Élémentaire	Collège
Pour l'institution éducative	Une injonction depuis 2002.		
	Une modalité d'apprentissage depuis 2014		
Pour l'élève	Un objet de connaissances et de savoirs		
	<i>Opérateur quant à ses savoirs en propre et sa faculté de mobilisation</i>		
Pour l'apprentissage de savoirs	Des prémices aux apprentissages de savoirs.		
	Une modalité d'apprentissage.		
	Une activité transverse aux domaines.		
	Une entrée, un support d'apprentissage.		
	<i>Éducation physique & sportive</i>		
Pour l'enseignant	<i>Le jeu est une entrée didactique</i>		
	<i>Le jeu comme support et outil pédagogique</i>		
	Un observatoire de l'enfant		
Langage et communication	Un support de communication élève-enseignant	N/A	Français
	Le langage comme objet pour le jeu	N/A	Français

Si la rupture du ludique est observée dans les programmes pour l'apprentissage de savoirs, le jeu comme modalité est opératoire par ses savoirs en propre et sa faculté de mobilisation des ressources cognitives ; une mobilisation qui s'avère indispensable et utile en éducation, en pédagogie ou encore en didactique.

Nous pensons que l'Union Européenne influence et infléchit d'une certaine manière les politiques éducatives nationales qui, tout comme en France, en vertu de rapports de l'UNESCO sur le jeu et l'éducation, les savoirs les compétences et le numérique, préconisent une démarche d'apprentissage tout au long de la vie⁵⁷.

⁵⁷ L'enfant et le jeu UNESCO 1976 ; Le jeu dans l'éducation UNESCO vol XVI 4 1986 ; UNESCO Interdisciplinarité Jeu p.66. Le JEU (1991) ; L'importance de l'éducation préscolaire dans l'UE (1995) ; Vers les sociétés du savoir — UNESCO (2005).

Ainsi, à titre indicatif, nous élargissons brièvement l'enquête sur la présence du jeu, ou pas, dans les programmes du système éducatif, à nos voisins européens anglais et belges. Dans le but d'y observer, ou pas, lors de la transition école maternelle—école élémentaire (ou institution de niveau scolaire équivalent), une rupture du ludique dans les activités d'apprentissage. En conséquence de quoi nous n'aborderons pas le jeu dans les programmes du collège (ou institution de niveau scolaire équivalent).

3. En parallèle : exemples à l'étranger (en Angleterre et en Belgique)

Le tiers des pays de l'espace économique européen, dont la France, l'Angleterre et la Belgique présente une école de base pour la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, ce qui correspond à l'école primaire (école maternelle et élémentaire) et au collège en France. En termes d'objectif d'apprentissage ces différents systèmes éducatifs présentent une exigence commune. La notion de curriculum permet d'assigner des objectifs qualitatifs aux apprentissages, mais également la notion d'éducation inclusive⁵⁸ (avec ses propres moyens de lutte contre l'exclusion quelle qu'elle soit) qui peut, au moins partiellement, se substituer aux programmes d'enseignement traditionnel dès lors qu'ils sont une source de sélection des élèves, principalement en cas d'échec scolaire. Les programmes belges se trouvent à l'Annexe A13, et ceux des programmes anglais sont à l'annexe A15a.

3.1. En Angleterre

Le Programme National d'Enseignement d'Angleterre et du Pays de Galles (voir annexe A15b) est dispensé, comme en France et en Belgique, à l'école maternelle, élémentaire puis secondaire. Depuis la rentrée 2014 le curriculum national (National Curriculum) privilégie l'articulation entre connaissances et compétences, soit entre savoirs, capacités, aptitudes et attitudes. La progression des apprentissages peut être aménagée par l'établissement. En comparant l'éducation française et anglaise, Maroussia RAVEAUD⁵⁹, souligne qu'en Angleterre la tradition éducative a longtemps privilégié le plaisir et le jeu dans l'activité plutôt que l'effort⁶⁰, au contraire de la France où le travail et l'effort sont demandés et accompagnés.

⁵⁸ Education inclusive par l'UNESCO : « L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale. » <http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education/>

⁵⁹ Maroussia RAVEAUD est Maître de conférences à l'Université du Maine, Le Mans (France), est membre associé à l'Observatoire sociologique du changement (OSC) – CNRS / Sciences-Po, et *visiting fellow* à l'Université de Bristol (Angleterre). Ses recherches portent sur la socialisation et la citoyenneté à l'école, privilégiant l'entrée comparative et les approches ethnographiques. Elle est membre du comité de rédaction de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

⁶⁰ Contribution de Maroussia Raveaud à l'INRP : Apprendre comme plaisir ou comme effort ? Politiques et pratiques éducatives à l'école primaire en Angleterre et en France. Extrait : « Au travers les pratiques observées, c'est la notion même de l'élève qui est en jeu. Elle n'a rien d'immédiat, mais correspond à une construction sociale, historiquement et culturellement située. L'enjeu est de taille, car les pratiques pédagogiques et le discours des enseignants sont susceptibles d'avoir une incidence sur le rapport des élèves à l'apprentissage et au travail. En privilégiant le plaisir et l'intérêt intrinsèque d'une activité, les enseignants anglais se trouvent embarrassés pour exiger des "efforts". De ce fait, le rapport aux apprentissages des enfants observés dépend largement de la socialisation familiale : certains avaient intériorisé l'exigence d'efforts, faisant de leur mieux quelle que soit l'activité proposée. D'autres prenaient au pied de la lettre la rhétorique enseignante, considérant toute activité comme un "jeu", et ne s'y appliquant que s'ils y trouvaient effectivement plaisir. » <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7171.pdf>

Mais conséquemment aux impératifs de résultats, notamment à ceux des tests PISA, l'exigence de bien-être de l'élève⁶¹ semble avoir disparu dans les programmes et le discours éducatif. Le plaisir et le jeu ne se présentent plus désormais que dans le discours de l'« enseignant anglais », comme par exemple lors de l'inauguration d'une nouvelle activité, à l'opposé du discours officiel tenu par l'« enseignant français ». Outre-manche, la rhétorique du plaisir et du jeu pour accomplir des tâches, s'oppose à celle du travail et de l'effort pour ce qui est de la France, ce que Maroussia Raveaud souligne, avec doigté, comme l'expression d'un « idéal » anglais :

« Néanmoins, si le travail ne se confond avec le jeu ni dans les faits, ni dans l'esprit des enseignants, l'idéal anglais demeure manifestement celui d'un enseignement où le jeune enfant apprend en jouant et sans avoir conscience d'accomplir un effort. » (Raveaud, 2011).

Cet *idéal* anglais puise ses racines chez Erasme, Rousseau ou encore Fröbel ; les pédagogies actives de Montessori et Decroly l'ont permise et l'ont rendue possible ; elle a été entérinée par la radicalité du rapport Plowden (1967) qui concluait qu'à l'école primaire « *le jeu est le principal moyen d'apprentissage dans la petite enfance* »⁶². Mais l'inégalité sociale est le revers de la médaille du jeu :

« Le souci du bien-être de l'enfant et de son épanouissement, du fait de la centration sur l'enfant et non sur les connaissances et les compétences, nous semble désarmer l'école anglaise face au problème de l'égalité des chances par l'inévitable reproduction des différences socioculturelles discriminantes dès l'entrée à l'école. Au contraire de l'école républicaine nivelant les différences au profit de valeurs institutionnelles comme l'effort le travail la persévérance, s'opposant à la facilité de se jouer du travail comme d'un jeu et ce que seuls, les enfants déjà culturellement favorisés peuvent se permettre. » (Raveaud, 2011).

La réforme de 2014 a laissé pour compte cette idéologie du jeu, avec nostalgie sans doute.

⁶¹ « Les instructions officielles anglaises sont parcourues d'une tension entre les objectifs en termes de résultats et une orientation *child-centred* de l'autre. Les programmes nationaux, introduits en 1988, se sont accompagnés quelques années plus tard d'une explicitation des valeurs sous-tendant ces programmes : “ En premier lieu la croyance en l'éducation, à la maison et à l'école, comme une marche vers le développement spirituel, moral, social, culturel, physique et mental, et ainsi le bien-être de”. Le bien-être était présenté là comme une fin en soi. Mais la place jugée insuffisante de l'Angleterre dans divers palmarès internationaux, tels que PISA, et le souci de former une main-d'œuvre compétitive pour une économie mondialisée ont conduit les gouvernements successifs à multiplier les initiatives, pour améliorer la « qualité » de l'enseignement entendue en termes de niveau. C'est alors comme *moyen* qu'est mobilisé le plaisir : “faire de l'apprentissage une expérience agréable, stimuler l'apprentissage en ajustant les techniques pédagogiques et les stratégies à la diversité des modes d'apprentissage” (DfES, 2003, p. 29). Le livre blanc pour l'École de 2011, “De l'importance de l'enseignement” (*The Importance of Teaching*), sous la coalition des conservateurs et des *Liberal Democrats*, ne fait plus aucune place à la tradition holiste, au jeu ni au plaisir. Dans un contexte où l'impératif du « niveau » a été mobilisé pour battre en brèche les idéaux pédagogiques des années 1960, les références occasionnelles à la tradition holiste peuvent être interprétées comme des concessions destinées à ne pas s'aliéner la profession enseignante. » Raveaud (2011).

⁶² Central Advisory Council for Education, *Children and their Primary Schools [the Plowden Report]*, London, HMSO, 1967, p. 193.

3.2. En Belgique

Les situations et les contenus d'apprentissages (Annexe A13)⁶³ sont définis afin d'atteindre des compétences⁶⁴ fixées. Il ne s'agit pas tant d'apprentissage de savoirs que du développement de compétences, ce qui ne relève pas directement de notre questionnement sur le jeu et l'apprentissage de savoirs. Cependant, tout comme en maternelle en France, le jeu est utilisé comme outil pédagogique et outil didactique (voir annexe A14) pour l'entrée dans les mathématiques. Après la maternelle

« L'apprentissage de la distinction "réel-imaginaire" doit être construit dans toutes les disciplines : Français – Mathématiques – Sciences – Histoire-Géographie – Éducation artistique »⁶⁵.

Une injonction qui stigmatise l'imaginaire et donc le jeu dans les activités d'apprentissage. D'autre part, nous avons extrait le terme de jeu dans le programme de Morale⁶⁶ (fig. 11) qui s'étend de la maternelle jusqu'à la fin du lycée, à la rubrique « Vers une personnalité autonome ». Le jeu y est utilisé progressivement comme support pédagogique, aux cycles 1, 2 et 3, afin de développer le goût de la persévérance dans l'effort.

Figure 11 – Programme de Morale en Belgique.

2.1. Par un effort continu [dans le jeu et dans le travail, dans les relations interpersonnelles (parents, frères, sœurs, camarades, professeurs, étrangers...)]

Vouloir atteindre le but fixé

- Participer au jeu jusqu'au bout.
- Continuer à jouer malgré une issue défavorable.
- Mener à bonne fin un travail commencé.
- Surmonter une difficulté.
- Agir avec fair-play.

CYCLES		
1	2	3
□	X	■

Ainsi, la matière sera :

- Abordée
- X Étendue ou abordée et étendue si elle n'a pas été prévue au(x) cycle(s) précédent(s)
- Fixée ou abordée, étendue et fixée si elle n'a pas été prévue au(x) cycle(s) précédent(s)

⁶³ Un aperçu de la structure du programme belge de 2005 de la maternelle au lycée, est donné à l'annexe A13.

⁶⁴ Une compétence est un ensemble de capacités, aptitudes, connaissances, actualisées en situation en vue de performer un apprentissage par exemple. Une compétence mobilise un ensemble de ressources cognitives et corporelles, et met en œuvre des capacités et des connaissances fonctionnelles et opératoires.

⁶⁵ Inspection de l'Enseignement fondamental Mai 2008 – Apprendre à lire. Lecture à haute voix et compréhension, p. 61. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24685&navi=346>

⁶⁶ Programme de morale pour les trois cycles – 2^e édition – 2005
http://www.laicite.com/pdf/Cours_de_morale_fondamental.pdf

Synthèse

Les éclairages apportés par les programmes en Angleterre depuis 2011 ont montré que la place accordée à la tradition du jeu et du plaisir pour apprendre à l'école n'était plus d'actualité (ce qui inversement a été promulgué en France en maternelle en 2014). L'instauration d'un curriculum national à la rentrée 2014 est au fondement d'un enseignement basé sur l'acquisition de compétences, réduisant d'autant la marge de manœuvre pour des activités ludiques.

Après la maternelle en Belgique depuis les programmes de 2005, il y a une injonction à distinguer « l'imaginaire du réel » dans toutes les matières, un cadrage écartant *a priori* toute dimension ludique, frivole ou imaginaire du jeu des activités sérieuses de l'apprentissage de savoirs. Toutefois, le jeu demeure un support didactique pour l'entrée en mathématiques tout comme en maternelle en France.

Cette brève étude du primaire en Angleterre et en Belgique concorde avec les observations que nous avons faites en France, dans les programmes de l'école primaire, à propos d'une rupture du ludique après la maternelle, dès l'entrée au cycle supérieur. Une rupture provoquée par la priorité concédée à l'apprentissage des savoirs et au développement des compétences, qu'encadrent les programmes correspondants. Concernant le programme de Morale en Belgique le développement de l'autonomie de l'enfant, par le jeu notamment, se poursuit après la maternelle jusqu'au collège (cycle 3) ; en outre, la mise en activité, aisée par la dynamique du jeu pour des situations de mise en pratiques, peut être utilement assurée grâce à des jeux de rôles exploitant la dimension métaphorique du jeu mais également ses heuristiques. L'éducation physique et sportive demeure le lieu privilégié des pratiques de jeux codifiés aussi bien en Angleterre qu'en Belgique ou en France.

Néanmoins la transition post-maternelle observée dans ces pays indique une forte réduction du jeu dans les programmes éducatifs, une rupture du ludique qui corrobore l'état de choses observé en France.

SYNTHESE DE LA PARTIE I – B

Les positions semblent partagées sur le jeu au regard d'une pédagogie par le jeu soutenue par sa puissance à mobiliser l'attention et la motivation des enfants pour les activités, et qui a fait ses preuves en maternelle ; pourquoi n'est-elle plus poursuivie pour des objectifs d'apprentissages autres que ceux de l'éducation physique ou encore pour des aptitudes quant à l'expression orale en français au collège ? D'autre part, le désir de moins de contenus académiques et un centrage sur la construction, par l'élève, de ses connaissances et de ses compétences semblent plaider pour plus de continuité ludique et toute la mobilisation que cela implique autant pour le pédagogue que pour le didacticien. Enfin, soulignons les initiatives personnelles quant au recours au jeu au CP et en élémentaire, ne serait-ce que dans le cas de jeux ludoéducatifs et d'une manière générale, l'engouement suscité par les jeux sérieux⁶⁷. Il nous reste à enquêter sur les nouveaux programmes basés sur le socle commun de connaissances et des compétences et culture de 2015 (Annexe 7), entrés en vigueur en 2016, laissant une marge de manœuvre pédagogique plus importante à l'enseignant, un mouvement pour la refondation de l'école de la république enclenché depuis la loi d'orientation de 2013.

Moins de contenus de savoirs « académiques », plus de constructions de la part de l'élève qui est au centre d'une école à vocation inclusive. Le nouveau socle promu en 2015 (Annexe 7) entérine une approche plus pragmatique de l'enseignement scolaire structuré par domaines de compétences (en lieu et place du découpage « classique » par disciplines). Les apprentissages suivent le cadre des domaines de compétences. La manière d'enseigner les savoirs évolue puisqu'ils sont destinés à contribuer directement aux connaissances nécessaires aux domaines de compétences. Il s'ensuit une plus grande liberté pédagogique pour l'enseignant afin de réaliser les objectifs des domaines tout au long des cycles. Nous relevons que les 5 domaines d'activités de la maternelle examinés dans la partie I-B sont reconduits d'une certaine manière, en 5 domaines de compétences en élémentaire et au collège, ce qui nous semble cohérent pour assurer la continuité entre les apprentissages premiers, prémices aux

⁶⁷ A l'intersection du jeu vidéo et de l'e-formation... Nous avons choisi pour « jeu sérieux » (*serious game*), la définition proposée par Florence Quinche docteur en philosophie : « Le concept de “jeux sérieux” englobe, selon l'auteure “tous les jeux vidéo qui ont pour objectif de transmettre des contenus, de faire découvrir ou apprendre quelque chose”. Deux types d'activités se rencontrent, en alternance ou mélangées : des phases ludiques et des moments d'apprentissage. Les fonctions (diffusion de contenus, rapports de causalité, apprentissage de l'anticipation...) et les thématiques (langues, sciences, écologie...) de ces jeux sont en outre très variées. Malgré les avantages (autonomisation, apprentissage à son rythme, parcours adaptés, renforcement de la motivation et de l'estime de soi grâce aux aspects ludiques) relevés dans le monde professionnel et la formation continue, Florence Quinche précise que le contenu des *serious games* n'est pas obligatoirement éducatif ou scientifiquement validé, notamment les produits à “vocation” publicitaire ou idéologique. ». Définition tirée de <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxserieux/notion/definitions>

apprentissages fondamentaux du cycle 2, ainsi qu'à leur approfondissement ou consolidation au cycle 3. Du coup, le socle commun est pensé, en termes d'enseignement et d'apprentissage, comme une référence aux connaissances et aux compétences que chaque élève doit avoir acquis à l'issue des cycles et, en tant que tel, le socle commun décline et encadre les savoirs des disciplines, et du coup à la différence du socle de 2006, celui de 2015 dont il est question, n'est plus décliné par ceux-ci. La correspondance entre les domaines de maternelle et ceux de l'élémentaire et du collège, assure-t-elle pour autant la continuité des apprentissages ?

« L'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire est structurée par le projet de chacune des différentes écoles. Elle ne concerne pas uniquement les enseignants de grande section et du cours préparatoire. Les équipes pédagogiques établissent un dialogue pour mettre en œuvre une véritable continuité des apprentissages, un suivi individuel des enfants et un accompagnement des familles. La prise en compte par l'école élémentaire des expériences et des acquisitions des enfants en fin de cycle est indispensable pour éviter une rupture particulièrement préjudiciable aux enfants qui ont besoin de davantage de temps, notamment ceux nés en fin d'année ou ceux dont la scolarisation a été irrégulière. »⁶⁸.

Si telle est la volonté affichée par les textes, et sa mise en œuvre en classe, qu'en est-il du ludique observé en maternelle pour les apprentissages ? Observe-t-on pour la continuité des apprentissages celle du jeu, et de quelle manière ? Ou bien observe-t-on une rupture du ludique à l'instar des programmes avant 2016 ? Qu'observe-t-on à propos du jeu dans les programmes de 2016 en élémentaire et au collège ?

⁶⁸ CSP Projet de programme et recommandations maternelle 3 juillet 2014. § 2.3 p. 5-6.

C) LE JEU DANS LES PROGRAMMES DEPUIS 2016

En avant propos des chantiers ouverts par la loi d'orientation de l'éducation de 2013⁶⁹ qui ont donné naissance par le truchement du socle de 2015 aux programmes de 2016, la priorité s'est portée sur l'école primaire⁷⁰, lire écrire et compter constituant un objectif fondamental (40% des élèves ont un niveau insuffisant) ; l'école primaire se fixant de lever une telle hypothèque pour la suite du parcours scolaire de l'enfant, un constat pour lequel nous avons isolé quelques éléments clés étayant cette prise de position nécessaire dans l'extrait suivant :

« C'est à l'école primaire que tout se joue. Elle est donc la priorité de la refondation de l'École. C'est l'école primaire qui transmet les premiers éléments d'une culture commune faite des savoirs fondamentaux, des valeurs et des compétences indispensables à une poursuite d'études réussie, à l'exercice de la citoyenneté et à la vie dans une société démocratique. C'est l'école primaire qui doit prévenir les difficultés et les traiter en apportant à chaque élève une réponse adaptée à des besoins clairement identifiés. »⁷¹.

Un constat auquel l'Éducation nationale va tenter de remédier dès la rentrée de 2013, et pour lequel elle pointe les difficultés qui, loin de s'atténuer, s'amplifient au collège :

« L'école primaire est en effet le lieu des apprentissages fondamentaux et donc aussi celui où les premiers retards apparaissent : à l'entrée au collège, 15 % des élèves connaissent déjà des difficultés sévères ou très sévères et 25 % ont des acquis fragiles. Or, notre école primaire souffre depuis de nombreuses années d'un sous-investissement et est marquée par une forte répercussion des inégalités sociales sur la réussite scolaire. C'est pour mettre fin à cette spécificité française, que nos écoliers paient au prix fort, que la priorité est donnée au primaire. »⁷².

Les résultats de la consultation nationale de la DGESCO de 2013 font apparaître d'autres questions à propos de l'école élémentaire : l'utilisation du jeu, la distinction entre domaines d'activités et disciplines. Dans la conclusion du rapport l'académie de Toulouse pointait que

« L'absence généralisée de la place du jeu est regrettée. Les programmes futurs devront faire apparaître une distinction entre domaine et discipline. »⁷³.

⁶⁹ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 publié au B.O. Éducation nationale n° 17 du 23 avril 2015.

⁷⁰ La priorité donnée à l'école primaire. Refondons l'École de la République. Archive septembre 2012-janvier 2013. <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/la-priorite-donnee-a-lecole-primaire/>

⁷¹ Ibidem.

⁷² La refondation de l'École fait sa rentrée. « Les nouveautés de la rentrée 2013. Donner à chacun les moyens de mieux apprendre ». Année scolaire 2013-2014, p. 5.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_Aout/92/6/Rentree2013-prioriteEcolePrimaire_266926.pdf

⁷³ Consultation nationale. Les programmes de l'école primaire. Rapport de synthèse nationale DGESCO. 3 décembre 2013, p. 20.

Plus significativement c'est la rupture entre les formes d'enseignements et la relation éducative de la maternelle et de l'école élémentaire qui est dénoncée, par l'advenue de disciplines scolaires formalisées et structurées autour des savoirs, écartant le jeu des pratiques pédagogiques, et remplaçant les contenus des domaines d'activités par des programmes officiels irréalistes :

« les enseignants veulent s'inscrire dans la poursuite des cycles et proposer en début d'école élémentaire une suite faisable des enseignements du cycle 1 sans trop de ruptures et de nouveautés dans le programme, la lecture et les mathématiques à eux seuls en constituant déjà une très lourde à mettre en œuvre. »⁷⁴.

Une invitation à la prudence et à la continuité que corrobore l'académie de Poitiers qui désire soulager la charge d'enseignement et insiste sur les acquisitions fondamentales du cycle 2 qui préparent à leur approfondissement en cycle 3.

« Il faut revoir tous les contenus "à la baisse". En règle générale, la complexité, la diversité et les volumes des enseignements conduisent à une approche superficielle des savoirs pour les élèves. »⁷⁵.

Ce dernier point soulève le problème du sens que l'élève est en mesure d'accorder aux différents savoirs auxquels il est confronté et auxquels il lui est demandé de se rapporter. Se pose alors la question de l'expérience directe qu'il peut en faire selon ses capacités, et plus largement la question d'une pédagogie orientée par la coopération entre élèves pour apprivoiser le sens de ces savoirs. Ainsi il est regretté qu'au cycle 2 :

« Ce sont les enseignants qui construisent les apprentissages en les juxtaposant et non les élèves et ils le déplorent. [...] Le renforcement de la transversalité des apprentissages majoritairement demandé pour ce cycle permettrait aussi la mise en projet pour donner du sens à des apprentissages jugés trop morcelés. »⁷⁶.

Un an plus tard, le 4 décembre 2014 à Paris, le Ministère de l'Éducation nationale innove une « Stratégie mathématiques » pour faciliter la charge d'enseignement et d'apprentissage ainsi :

« La dimension ludique des mathématiques et l'utilisation du numérique seront développées afin de motiver davantage les élèves et d'encourager leur autonomie. La place du jeu dans l'enseignement des mathématiques, notamment à l'école élémentaire, sera renforcée. ».

L'arrivée d'un nouveau socle des connaissances et des compétences en 2015 va permettre de fédérer une structure soutenant les propositions phares du débat national de la DGESCO, en

⁷⁴ Consultation nationale. Les programmes de l'école primaire. Rapport de synthèse nationale DGESCO. 3 décembre 2013, p. 20, note 72.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Ibidem, p. 21.

ligne avec la loi d'orientation de 2013, notamment par de nouveaux contenus et formes d'apprentissages, et une pédagogie plus attentive à la progression de l'élève.

Moins de contenus de savoirs « académiques », plus de constructions de la part de l'élève qui est au centre d'une école à vocation inclusive. Le nouveau socle promu en 2015 (Annexe 7) entérine une approche pragmatique et structurée de l'enseignement scolaire par domaines de compétences (en lieu et place du découpage « classique » par disciplines). Les apprentissages sont ainsi structurés par domaines de compétences. La manière d'enseigner les savoirs se transforme puisqu'ils sont destinés à contribuer directement aux domaines de compétences. Il s'ensuit une plus grande liberté pédagogique pour l'enseignant afin de réaliser les objectifs des domaines selon les cycles. Nous relevons que l'organisation des programmes en 5 domaines, d'activités, en maternelle (examinés dans la partie I-B, voir fig. 12a), est reconduite en 5 domaines, de compétences, de l'école élémentaire au collège, ce qui semble cohérent et logique sous l'angle de la continuité entre les apprentissages premiers et leurs prémices aux apprentissages fondamentaux du cycle 2, ainsi qu'à leur approfondissement (ou consolidation) au cycle 3. Du coup, le socle commun est pensé, en termes d'enseignement et d'apprentissage, comme référence aux connaissances et aux compétences et, en tant que tel, il décline et encadre les savoirs des disciplines (et n'est plus décliné par ceux-ci).

Figure 12a – Domaines d'activités des programmes en maternelle & les pratiques de jeu.

Domaines d'activités des programmes de maternelle	Pratiques de jeux (18)
Domaine 1. S'approprier le langage ; découvrir l'écrit.	8
Domaine 2. Devenir élève.	1
Domaine 3. Agir et s'exprimer avec son corps.	5
Domaine 4. Découvrir le monde.	2
Domaine 5. Percevoir, sentir, imaginer, créer.	2

Figure 12b – Domaines de compétences des programmes de l'élémentaire et du collège.

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer
Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre
Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen
Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques
Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Chapitre 1. Les programmes 2016 conformes au socle de 2015

Le socle commun (décret du 31 mars 2015, applicable à la rentrée 2016) de connaissances, de compétences et de la culture⁷⁷ identifie les connaissances et les compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire, il est primordial de noter qu'il ne définit pas les contenus des programmes d'enseignement, puisque ceux-ci contribuent aux objectifs du socle. Ainsi la proposition classique d'enseignement-apprentissage est renversée, ce qui est visé en apprentissage n'est plus l'obtention d'un savoir *stricto sensu*, mais de connaissances et de compétences ; ainsi les contenus de savoir sont des ressources dont la connaissance disponible peut-être mobilisée afin que la compétence puisse se réaliser et ainsi s'acquérir. Le socle commun s'articule autour de cinq domaines donnant une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école élémentaire et du collège qui, à leur tour, déclinent et précisent ce nouveau socle. La maîtrise s'acquiert progressivement pendant les trois cycles de l'école élémentaire et du collège. Ainsi la proposition classique qui, à une discipline fait correspondre un enseignement est, elle aussi, renversée ; en effet, les objectifs des domaines sont à la fois pluridisciplinaires, interdisciplinaires et du coup, transdisciplinaires dès lors que des contenus de savoirs de toute discipline remplissent une compétence. Une question essentielle est posée par cette organisation domaniale dont les objectifs sont multidisciplinaires : à quel moment se réalise la compétence ? Les cycles progressifs et successifs au sein des domaines durent 3 années, un temps qui semble globalement suffisant à toute évaluation d'apprentissage de compétences plus ou moins complexes. Nous étayons notre réflexion à l'aide de l'extrait du texte de loi correspondant :

« La logique du socle commun implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève, [...]. Ainsi, la maîtrise des acquis du socle commun doit se concevoir dans le cadre du parcours scolaire de l'élève et en référence aux attendus et objectifs de formation présentés par les programmes de chaque cycle. La vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et, en particulier, à la fin de chaque cycle. Cela contribue à un suivi des apprentissages de l'élève. Pour favoriser cette maîtrise, des stratégies d'accompagnement sont à mettre en œuvre dans le cadre de la classe, ou, le cas échéant, des groupes à effectifs réduits constitués à cet effet. »⁷⁸.

⁷⁷ Le socle de 2015 : NOR : MENE1506516D décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>

⁷⁸Ibid.

1. Les domaines correspondant aux cycles scolaires

1.1 Les cycles 1– 4 de l'école obligatoire

1. Cycle 1 (Maternelle : PS, MS, GS) Le cycle 1 a été traité dans la partie I-B (voir synthèse).
2. Cycle 2 (Élémentaire : CP, CE1, CE2)
3. Cycle 3 (Élémentaire : CM1, CM2 ; Collège : 6 ^e)
4. Cycle 4 (Collège : 5 4 3 ^e)

1.2 Les domaines de compétences du socle commun

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer
Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre
Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen
Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques
Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

1.3 Articulation des domaines et des cycles 1–4 du primaire au collège

La table des matières des programmes des cycles 2 3 4 peut être consultée à l'annexe A16a.

Cycle	Durée	Domaines	Lieu	Classe
1	3 ans	5 domaines d'activités	École maternelle	PS
				MS
				GS
2	3 ans	5 domaines de compétences (2016)	École élémentaire	CP
				CE1
				CE2
3	3 ans	Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer	Collège	CM1
		Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre		CM2
4	3 ans	Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen	Collège	6 ^e
		Domaine 4 : systèmes naturels et systèmes techniques		5 ^e
		Domaine 5 : représentations du monde et activité humaine		4 ^e
				3 ^e

2. Les programmes de l'école élémentaire au collège

Depuis la rentrée 2016, le cycle 3 de consolidation, concerne le CM1, le CM2 et la classe de 6^e. Dans ce cycle, la classe de 6^e doit permettre aux élèves de s'adapter à l'organisation et au cadre de vie du collège, ainsi que d'assurer la continuité des apprentissages entrepris dans les classes de CM1 et de CM2. Le cycle 4 des approfondissements, comprend les classes de 5^e, 4^e et 3^e (fig. 13). Durant ce cycle, les élèves développent leurs connaissances et compétences dans les différentes disciplines tout en préparant la poursuite de leur formation et leur future intégration dans la société. Le programme examiné au cycle 4 du collège comporte 2 cycles.

Figure 13 – Les 2 cycles du cycle 4 au collège.

Cycle 4 (Collège)	
Cycle de consolidation (avec CM1 CM2)	Cycle des approfondissements
6 ^e	5 ^e 4 ^e 3 ^e

Depuis 2016, le programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire au collège⁷⁹ vise l'autonomie, notamment par des pratiques de jeux :

Cours élémentaire CP, CE1 (cycle 2) : Jeux de rôle.

Cours élémentaire CE2 CM1-CM2 (cycle 3) : Jeux théâtraux, jeux de rôle et mimes.

Collège (cycle 4) : Jeux de rôles.

L'autonomie, la responsabilité, le sens moral et civique sont convoqués, joués et répétés, il s'agit de savoir être, de savoir faire et d'acquérir des savoirs.

Chapitre 2. Le jeu dans les programmes 2016

À notre question précédente [*Est-ce que dans tous les niveaux du système éducatif de la maternelle à la fin du collège, le jeu est convoqué ou pas dans les programmes pour faire l'apprentissage de savoirs ?*], nous pouvons déjà apporter quelques éléments de réponses *a priori* puisque l'orientation éducative par domaines de compétences fait apparaître la notion de jeu en tant que support ou instrument à portée pédagogique pour l'acquisition des compétences. Les cycles 2, 3 et 4 étant structurés par les cinq domaines de compétences, à titre d'exemple, nous analysons l'articulation entre domaines de compétences et enseignements au cycle 2 ; il comporte 3 volets ainsi que le 3 et le 4.

⁷⁹ Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015 - Programme d'enseignement moral et civique — École élémentaire et collège.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_6/66/2/2015_BO_SPE_6-pdf_478662.pdf

Spécifique au cycle 2 le volet 1 sur « Les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux » ; le volet 2 sur les « Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun » ; le volet 3 sur « Les enseignements en Français » (fig. 14).

Figure 14 – Articulation entre domaines de compétences et enseignements au cycle 2.

	Domaine 1	Domaine 2	Domaine 3	Domaine 4	Domaine 5
Cycle 2	langages	méthodes	citoyenneté	systèmes	représentations
Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun	1- comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit	contributions			
	2- comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et le cas échéant une langue régionale				
	3- comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques				
	4- comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps				
Compétences travaillées Exemple (1)	comprendre et s'exprimer à l'oral				
	lire				écrire
	Comprendre le fonctionnement de la langue				
...					
Compétences travaillées Exemple (2)	Prendre part à une conversation				
Les attendus en fin de cycle :	Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève		
Exemple (1)			Jeux sur le volume de la voix, la tonalité, le débit, notamment pour préparer la mise en voix de textes (expression des émotions en particulier)		
Exemple (2)			Chants ou comptines et saynètes élaborés à partir d'extraits d'album ou de films pour la jeunesse, et de jeux.		

SYNTHÈSE DE LA PARTIE I - C

À l'analyse des programmes des cycles 2 3 4 (Voir annexe A16b), nous notons que les jeux, lorsqu'ils existent, sont référencés à la rubrique « Exemples de situation, d'activité et de ressources pour l'élève », où le jeu contribue aux connaissances et compétences associées aux contributions essentielles des enseignements des différents domaines de compétences du socle. En bref, le jeu lorsqu'il est convoqué dans les programmes des cycles 2 3 4, se comprend comme un outil pédagogique exploitable en situation d'activité, un instrument au service d'une recherche d'acquisition de compétences pour l'apprenant mais pas d'apprentissage de savoirs. Le jeu ainsi compris comme ressource pédagogique pour l'enseignant, est au service d'une quête de compétences, mais ne se rapporte pas à l'apprentissage de savoirs⁸⁰ ; ceux-ci, tout comme le jeu, sont au service des compétences et orientés par leurs domaines. Toutefois, à l'instar des programmes avant 2016, nous trouvons une typologie de jeux comportant le jeu de rôle, le jeu théâtral en Français, les jeux individuels et collectifs en Éducation physique et sportive, et aussi le jeu de rôle pour l'Éducation civique et morale. La nouveauté avec le jeu vient d'un usage plus étendu du jeu vidéo (jeu sérieux). En tout état de cause, les exemples de jeux convoqués pour le renforcement des compétences (« jeu sur ») se rapportent davantage à des exercices ou des entraînements en situation ; en ce sens, ils sont mentionnés par la notion de « jeu pédagogique » chez Nicole Grandmont (1999), un jeu destiné au renforcement d'apprentissages antérieurs.

Du coup, par la réduction du jeu à une fonction destinée à la recherche de compétences, nous écartons toute possibilité d'actualisation du pouvoir heuristique du jeu, d'autant plus qu'un biais est introduit par la généralisation de la fonction « jeu » comme ressource pédagogique, à savoir le manque de formation et surtout le rapport des enseignants au jeu, pointé aussi dans un article du « Dossier neurosciences et pédagogie. » des Cahiers Pédagogiques⁸¹:

⁸⁰ Une compétence n'est pas un savoir, elle mobilise des capacités cognitives, des connaissances, des savoirs experts, des aptitudes, d'autres compétences..., et les actualise en situation pour « performer » dans une tâche donnée ; un savoir appartient à une culture et se transmet par médiation, tandis qu'une compétence s'actualise en situation. On pourrait dire qu'une compétence est ce que l'on peut construire, en vue d'une performance et sans garantie totale de succès, à partir de savoirs appris, il y a une dimension essentielle d'ordre fonctionnel et opératoire pour la compétence qui ne peut exister dans le savoir culturel : c'est ce que l'on fait du savoir qui va déterminer une compétence, et non pas intrinsèquement ce qu'est le savoir. Apprendre des savoirs est une condition nécessaire, sans doute, mais insuffisante pour acquérir de nouvelles compétences. Il y manque la visée et le contexte pour lesquels un savoir peut être pensé en tant que ressource opératoire et fonctionnelle. À l'inverse, le jeu peut s'emparer de compétences et de savoirs comme instruments pour réaliser ses desseins.

⁸¹ Les Cahiers pédagogiques N° 527 FÉVRIER 2016 « Dossier neurosciences et pédagogie. », p.8.

« De même les possibilités pédagogiques offertes par la *ludication* ne peuvent être comprises que si l'enseignant expérimente lui-même l'apprentissage via un jeu sérieux dans son parcours de formation. » (CRP, 2016, p. 8).

Un tel biais renforce ce que l'examen montrait avant 2016, à savoir la rupture du ludique pour l'apprentissage de savoirs, ce que confirme également après 2016 la transition cycles 1 / 2 3 4.

LE JEU DANS LES PROGRAMMES : SYNTHESE

L'école maternelle n'est pas obligatoire bien que l'immense majorité des enfants y aillent en Europe. En France, en Angleterre et en Belgique (voir annexes A13-15), la notion de parcours éducatif et de curriculum est présente dans les textes des programmes, mais on assiste à un nivellement des curricula du fait de « l'école du socle » des connaissances et des compétences à acquérir, et de l'école inclusive ; l'école du socle peut entraîner une diminution de la contribution du jeu pour les apprentissages en maternelle, mais le statut du jeu dans les programmes de maternelle relève des lois d'orientation comme cela a été montré. Le parallèle avec l'Angleterre et la Belgique semble confirmer ce point : l'unanimité des pratiques de jeu dans les programmes de maternelle en France, en Angleterre et en Belgique en vue d'apprentissage de savoirs. Nous soulignons qu'apprendre en jouant est une modalité d'apprentissage à part entière au même titre que résoudre des situations-problèmes ou mémoriser, puis restituer des connaissances. Le jeu a été identifié comme une pratique sociale de référence pour l'apprentissage des savoirs en maternelle ; il figure explicitement en tant que pratique recommandée dans les repères de progressivité pour les apprentissages (2008), et ce, dans tous les domaines d'activité où les apprentissages constituent les prémices aux savoirs scolaires premiers et fondamentaux. Dès l'entrée à l'école élémentaire, les apprentissages fondamentaux donnent lieu à un approfondissement, par des pratiques de référence davantage orientées par les savoirs propres aux disciplines, puis les compétences en 2016. Le glissement des pratiques sociales de références, s'oriente quasiment de manière exclusive sur les pratiques propres à la discipline, le jeu est évincé des pratiques. De l'école élémentaire au collège les pratiques sont centrées sur les savoirs à l'exception des pratiques éducatives de l'EPS et l'ECM. Un glissement éducatif s'est produit puisque le jeu disparaît quasiment des pratiques, **remplacé par une intensification du contrat didactique**. En cela, l'éviction du jeu se conforme aux vieux adages : « on est là pour travailler, pas pour jouer ! » ; « après l'effort, le réconfort », des revendications, mots d'ordre, litanies etc., qui louent la

vertu de l'effort avant celle du réconfort⁸². Pourtant le paradoxe du jeu s'énonce ainsi : *les savoirs en propre du jeu ne sont ni enseignés, ni contrôlés, ni justifiés ou encore évalués ; néanmoins, ils constituent une base solide et fondamentale pour les apprentissages, et sur laquelle se greffent et se construisent les apprentissages scolaires fondamentaux (métier d'élève, compétences, savoirs scolaires).*

En Maternelle avec le jeu comme modalité d'apprentissage, la question de la validité des savoirs du jeu n'est même pas abordée dans les programmes, elle est naturellement et implicitement admise en tant que telle, c'est à dire les savoirs du jeu permettent d'acquérir des savoirs, ceux-ci n'appartenant pas en propre au jeu. Au final, seule l'atteinte des objectifs d'apprentissage compte, atteinte sanctionnée en fin de cycle 1 par un bilan qui dresse l'état d'acquisition des compétences et des connaissances de *l'école du socle*.

De l'élémentaire au collège le jeu n'est plus explicitement convoqué comme modalité pour l'apprentissage de savoirs, tout au plus comme support d'apprentissage en Français, à l'exception de l'EPS. Rupture du ludique avant 2016 entre la maternelle et le CP, mais ressource pédagogique aux cycles 2 3 4 depuis 2016 (avec plus de jeux sérieux) ; nous pourrions penser que le jeu est introduit dans ces cycles pour apprendre, cependant nos interrogations montrent que le jeu : le jeu « de », n'est pas utilisé pour l'apprentissage de savoirs, mais qu'il est instrumentalisé pour la mise en œuvre de compétences : le jeu « pour ». Il n'y a pas de modalité d'apprentissage, apprendre en jouant comme en maternelle, mais seulement une place accordée au jeu comme ressource pour acquérir des compétences en situation, ce qui ne relève pas d'une compréhension immédiate sur des méthodes à employer pour apprendre et ne s'adresse au final qu'à une mise en œuvre du pédagogique.

En résumé, nous disons, qu'en maternelle le jeu comme pratique sociale de référence comprend des savoirs qui lui sont propres et nous inférons qu'ils facilitent l'apprentissage d'autres activités, par son potentiel d'action et son potentiel heuristique et qu'enfin la modalité apprendre en jouant exploite intrinsèquement ces facilités. Nous soulignons la rupture méthodologique de l'apprentissage en élémentaire par rapport au jeu en maternelle, et par conséquent l'absence d'expression des acquis du curriculum caché qu'elle recouvre. En bref, les contextes et les situations dans lesquels des connaissances s'exprimaient avec le jeu disparaissent dans la transition maternelle / élémentaire.

⁸² Ce que les anglais détestent avoir à penser et à dire, et ce que les français revendiquent comme politiquement correct.

Problème empirique

L'enquête en maternelle a mis en évidence le jeu en tant que pratique généralisée pour les apprentissages de savoirs (ce que nous avons relevé également en Angleterre et en Belgique). De plus, depuis 2014 le jeu apparaît dans les programmes comme une modalité d'apprentissage, experte et transverse, dans les programmes. Cependant nous constatons que la modalité d'apprentissage du jeu n'est pas reconduite en tant que telle après l'école maternelle. Bien que, depuis la rentrée 2016, le jeu soit suggéré comme exemple de situations, d'activités ou de ressources pédagogiques pour l'enseignant à l'école élémentaire et au collège, il serait nécessaire de former à cette nouvelle technique d'enseignement. De plus, un problème fondamental se situe au niveau du rapport que l'enseignant entretient avec le jeu, dans l'exercice de ses fonctions, en raison de ses éventuelles réticences à faire « jouer » au lieu de faire « travailler »⁸³, puisque le jeu n'est plus prescrit par l'institution comme une modalité d'apprentissage à part entière, au delà de la maternelle, mais figure comme ressource transversale⁸⁴ qui leur est proposée. La rupture méthodologique de l'apprentissage en élémentaire puis au collège, par rapport au jeu en maternelle, diminue et minimise l'importance des acquis du curriculum caché qu'elle recouvre (les contextes et les situations pour lesquels des connaissances s'exprimaient avec et par le jeu, disparaissent).

Le jeu comme ressource pédagogique se révèle être un problème potentiel pour l'enseignant. Notre enquête a mis en évidence, en premier lieu, le jeu comme *modalité d'apprentissage transversale* (le jeu baigne et renforce tous les domaines d'activités en maternelle, et en fait *de facto* un concept opératoire pour la relation éducative, pédagogique et

⁸³ Pour plus d'information le problème du rapport de l'enseignant au jeu à l'école élémentaire, nous renvoyons à la lecture de l'article « Jeu et pratique scolaire : le cas d'un sujet enseignant à l'école élémentaire. » dont voici le résumé :

« Le jeu apparaît à l'école élémentaire comme une pratique assez marginale. S'interroger sur la place de l'activité ludique et sur son authenticité revient à s'interroger sur les raisons de l'enseignant à faire ou non jouer. Nous nous appuyons dans cet article sur les premiers éléments d'une recherche visant à identifier les usages du jeu par les enseignants à l'école élémentaire. Nous avons tout d'abord cherché à connaître quelle légitimité scolaire et sociale peut avoir le jeu en passant par sa caractérisation. Puis nous avons tenté d'identifier les tensions qui s'instaurent dans la mise en œuvre du jeu dans un cadre scolaire. Considérant que l'enseignant constitue le dernier ressort de ces tensions, nous avons centré notre analyse sur celui-ci et sur sa position adoptée en classe quant au choix de jouer et aux usages spécifiques du jeu. Nous rendons compte ici d'une étude de cas, interrogeant le rapport au jeu du sujet et son influence sur la pratique ludique en classe. » (DES VAGES-VASSELIN, BUZNIC-BOURGEOACQ, 2012).

⁸⁴ « La pratique régulière du jeu est ainsi une modalité d'apprentissage efficace dont on aurait tort de se passer. Une dynamique d'équipe, d'entraide, de collaboration peut émerger dans la classe. » EDUSCOL : Ressources d'accompagnement des nouveaux programmes de l'école et du collège. <http://eduscol.education.fr/cid99757/ressources-d-accompagnement-des-nouveaux-programmes-de-l-ecole-et-du-college.html>

didactique), et en second lieu le jeu comme *modalité d'apprentissage experte*, puisque de mêmes jeux sont réinvestis pendant les trois années que dure la maternelle. Pourtant, dès l'école élémentaire, ces modalités d'apprentissage transverses et expertes du jeu se trouvent restreintes et réduites⁸⁵ au champ éducatif, voire accessoirement à des pratiques à la marge en français au collège ; et bien que le jeu figure comme ressource pédagogique depuis 2016, la rupture de la continuité des apprentissages du cycle 1 aux cycles suivants, relève de curricula semblant ignorer ou faire peu de cas du curriculum caché où se nichent les savoirs propres du jeu (notamment en tant que modalités pour l'apprentissage de savoirs).

Nous énonçons notre problème empirique sous la forme d'une interrogation :

Pour quelles raisons les curricula évacuent-ils quasiment le jeu dès l'école élémentaire quant à l'apprentissage de savoirs ?

L'articulation entre le jeu et l'apprentissage de savoirs reste à élucider, notamment à la lumière de l'opérabilité du jeu pour apprendre *selon certaines conditions et modalités*. Pour éclairer ce problème empirique, les concepts de jeu et d'apprentissage nécessitent préalablement d'être approfondis du point de vue théorique.

⁸⁵ Nous assistons depuis la rentrée 2016 à la résurgence du terme de jeu dans les programmes des cycles 2 et 3 ainsi qu'au collège. Les recommandations de 2016 en vue d'atteindre les « Connaissances et compétences associées » à la matière, sont illustrées par des « Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève » et emploient le terme de jeu. Mais l'apparat et le faste du jeu ne convainc pas dès lors qu'à sa place le mot exercice y sied à son avantage, comme par exemple en français dans « *jeu sur le volume de la voix* », « *jeux permettant de travailler sur l'identification et la discrimination des phonèmes* », et que « *jeux poétiques* » est un pléonasme. En mathématiques « *jeux portant sur des grandeurs et leur mesure* », « *Les jeux du type portrait, Kim* ». Si la notion de jeu nous semble un tantinet galvaudé, celle de latitude ne saurait-elle pour autant recouvrir l'idée d'exercice, et de pratique sérieuse que sa dénomination suppose, bref nous semblerait plus appropriée.

DEUXIEME

PARTIE :

PROBLEMATIQUE THEORIQUE

Le jeu comme pratique d'apprentissage de savoirs ainsi que les savoirs propres au jeu, mis en évidence dans les programmes de maternelle, puis à la marge de l'école élémentaire jusqu'au collège, interroge à la fois le concept de jeu et celui d'apprentissage, mais aussi leurs pratiques. Nous approfondissons les pratiques de jeu et d'apprentissage en didactique et interrogeons les théories qui utilisent le jeu comme situation et pratique d'enseignement-apprentissage.

Note approche de la notion de jeu sera multi-référentielle⁸⁶. La polysémie de ce vocable ainsi que l'hétérogénéité des situations pour et dans lesquelles le jeu est convoqué, nécessite l'éclairage de plusieurs champs théoriques. Une réflexion sur le jeu afin d'en approcher le concept. Les Sciences de l'éducation grâce à la spécialité de Sciences et jeux de Gilles Brougère complètent cette mise en perspective du jeu. Mais avant cela, le lexique du terme de jeu concentre toute notre attention.

À propos de l'apprentissage, nous suivons une approche similaire à celle empruntée pour le jeu. Toutefois nous débuterons notre analyse par les théories de l'apprentissage remplaçant avantageusement l'élaboration du lexique du terme d'apprentissage et son économie, puis nous suivons la voie multi-référentielle en proposant d'explorer l'apprentissage et son transfert en psychologie cognitive. Enfin, les pratiques d'apprentissage de savoirs sont analysées par le filtre didactique, notamment par la théorie de l'action didactique conjointe.

Notre réflexion théorique sur l'articulation entre le jeu et l'apprentissage va s'appuyer sur les conclusions de notre enquête empirique et examiner minutieusement les conditions de possibilités du jeu comme pratique sociale de référence pour l'apprentissage des savoirs.

⁸⁶ Concept développé par Jacques Ardoino « *Tantôt l'analyse multiréférentielle s'appliquera à l'intelligibilité des concepts et des notions, tantôt à celle des situations.* » (Ardoino, 2000).

A) DE LA NOTION AU CONCEPT DE JEU

Autant nous avons constaté dans les programmes de maternelle que le jeu s'applique à tous les domaines, permettant toute sorte d'apprentissage tant comme modalité pour l'élève, que support pour l'enseignant, autant le jeu et ses propres savoirs sont hétérogènes. Il s'ensuit donc que le jeu, ses savoirs et ses pratiques, n'appartiennent pas à une théorie particulière, mais figurent dans nombre d'entre elles ; que l'investigation de la pratique de l'esprit de jeu des dispositions à jouer et de ses autres facultés, ne relève pas non plus d'un champ disciplinaire mais, que d'une certaine manière le jeu les concerne tous. Par conséquent, des choix sont à opérer, compliqués par la polysémie de la notion de jeu, qui amplifie la dialectique hétérogénéité / homogénéité des champs convoqués.

La situation de jeu fait indiscutablement apparaître une pratique, « je joue tu joues il joue nous jouons etc. », au sens de la praxis, c'est dire que jouer est plus qu'une simple action transformant le monde, c'est l'action d'un sujet se transformant en transformant le monde. Notre analyse *de la notion et du concept de jeu* devient « multi-référentielle » ; concept développé par Jacques Ardoino (1993) dont nous précisons l'approche avec Guy Berger :

« la multiréférentialité n'est pas la mobilisation d'un certain nombre de champs de connaissances, de champs de compétences qui, à un moment donné, seraient appelés, en quelque sorte, de manière incantatoire, au secours de l'analyse d'une situation par ailleurs plurielle et hétérogène. Elle est dans la démarche même de la pensée, dans cette mobilisation de la pensée se faisant. » (Berger, 1998).

D'emblée nous entreprenons une clarification du lexique du terme de jeu afin de pouvoir définir des caractéristiques essentielles à la notion de jeu, pour ensuite envisager ce que l'approche multi-référentielle permet de creuser avec l'analyse, « *Tantôt [...] l'intelligibilité des concepts et des notions, tantôt [...] celle des situations.* » (Ardoino, 2000).

Chapitre 1. Les caractéristiques essentielles de la notion de jeu

De tout temps, le jeu a occupé et occupe une place fondamentale dans la vie de l'homme. Une activité essentielle au développement humain et aux apprentissages, l'anthropologie a montré les traces de son existence. Quelles que soient les disciplines, historiens, anthropologues, philosophes et sociologues témoignent de la présence et de la vitalité du jeu et de sa persistance dans l'imagerie populaire. Des représentations sociales dans toute époque dont témoigne aussi bien la description que la terminologie et pour certains philosophes une problématique larvée, écartée et laissée irrésolue, ce qui nous semble intrigant, paradoxal. À tel point qu'on serait tenté de dire que *le jeu est un propre de l'homme*, bien que son essence n'ait pas été saisie du point de vue historique, anthropologique, social et culturel ; que le jeu puisse se résumer *a priori* à une activité enfantine socialisante dont le plaisir est l'un des moteurs et des atouts, à une tradition culturelle et sportive, c'est bien le fait que le jeu transcende l'histoire, qu'il est intemporel ou qu'il fait partie intégrante de l'histoire de l'être humain. La manifestation du jeu chez l'homme est concomitante au développement de ses apprentissages sensori-moteurs, de sa socialisation et, par la suite, épisodiquement de ses loisirs. Le jeu se constitue en relation étroite avec les étapes clés du développement humain auquel il participe par des consolidations et des renforcements cognitifs et affectifs, il est *potentiellement présent* chez l'homme sa vie durant, même s'il ne *se manifeste pas effectivement* ; pour autant, toute situation peut inciter au jeu ou pas selon son contexte, le déclencher par la disposition ludique naturelle chez l'homme. Cette potentialité lui confère un caractère phénoménal puissant ; le jeu se montre tantôt plutôt figuratif que concret, et par bien des côtés par sa polysémie il peut paraître hermétique à l'observateur. L'hermétisme du jeu, voire parfois un certain ésotérisme, en fait sans aucun doute un concept difficile à cerner, à décrypter, à discerner en tant qu'activité par des actes langagiers et des actions. Quand bien même le jeu mérite d'être pensé comme concept, le jeu signifie toujours quelque chose, et il s'interprète tout autant comme objet que comme sujet d'une activité que ce soit pour le joueur ou l'observateur.

Cette double perspective met en tension le jeu comme objet et comme sujet d'une activité. La polysémie de la notion de jeu nous incite à la prudence et, sur la base des *Recherches philosophiques* de Ludwig Wittgenstein, à chercher à démêler le « *réseau complexe de ressemblances qui se chevauchent et s'entrecroisent* » (Wittgenstein, 2014, p. 64, § 66) au sein de cette notion dont les composantes ne sont pas neuves, plutôt que de chercher le référent commun et originel à tout ce qu'on appelle jeu.

Nous déplaçons la notion par une exploration minutieuse du lexique, dans des dictionnaires et encyclopédies ciblés, pour ensuite tenter de dégager des caractères communs aux définitions fournies par ceux-ci.

a) Champ lexical et champ sémantique

Les savoirs propres au jeu ne font pas partie du lexique mais de sa pratique ce que nous creuserons dans les champs philosophiques, cognitifs et en Sciences de l'éducation. Dans cette partie nous intéressons plus précisément ce que nous pouvons rapporter à l'activité de jeu en général et dans le cadre scolaire en particulier.

On appelle champ lexical l'ensemble des mots qui se rapportent à une même idée ou à un même thème. Un champ lexical peut être constitué de mots de la même famille, mais aussi de synonymes ou d'autres mots qui ont un rapport étroit avec le thème. Une analyse rapide des dictionnaires fait apparaître que le terme de jeu est polysémique ; si bien que le champ lexical du mot jeu se compose déjà de diverses caractéristiques qui n'entretiennent aucun lien lexical entre eux comme : plaisir et règle, voire qui paraissent antinomiques comme liberté et règle.

1. Définition préliminaire

LE GRAND LAROUSSE 2015 propose la définition suivante :

Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir : *Participer à un jeu*. Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard : *Jeu d'adresse*.

Les termes d'activité, d'inutilité, de plaisir et de divertissement ressortent comme caractéristiques différentes. Ce premier aperçu nous incite à déplier ce réseau lexical dont les termes énoncés, et sans doute d'autres termes, forment les premiers nœuds, pour un premier niveau d'analyse afin d'accéder à d'autres nœuds plus fins.

2. Analyse lexicale et sémantique

Ensemble des règles qui régissent un divertissement organisé : *Se conformer au jeu*.

Lieu où se pratiquent certains jeux ; espace délimité où la partie doit avoir lieu : *Balle qui est sortie du jeu*.

Ensemble des éléments, des instruments nécessaires à la pratique d'un jeu : *Les 32 pièces d'un jeu d'échecs. Un jeu de 52 cartes*. Ensemble des cartes, des jetons, des lettres, etc., distribués à un joueur : *Montrer son jeu. Avoir un mauvais jeu*.

Caractère essentiel d'activité réglée dans un espace avec des dispositifs propres.

Action ou manière de jouer, de pratiquer un divertissement organisé, un sport, de conduire une partie, un match : *Joueur de tennis au jeu puissant. La ligne d'avants a un jeu rapide.* Manière dont un exécutant se sert de son instrument, dont un acteur joue ou interprète un rôle : *Le jeu brillant d'un pianiste.* Manière d'agir de quelqu'un, d'un groupe en vue d'obtenir un résultat : *Le jeu subtil d'un négociateur.* Action, attitude de quelqu'un qui n'agit pas sérieusement, qui cède au caprice ou à la fantaisie : *Contredire son interlocuteur par jeu.* Manière dont quelqu'un use de quelque chose, en particulier de ses moyens physiques, en vue d'obtenir un résultat : *Jeu de jambes d'un boxeur.*

Manière d'agir qui caractérise l'activité de jeu, tout à la fois sérieuse et frivole.

Manière d'agir avec subtilité et dextérité ou par caprice et fantaisie.

Soit en vue d'obtenir un résultat efficace : jeu de jambes du boxeur, virtuosité du pianiste, négociation ; soit sans souci du résultat, par pure fantaisie ou caprice : contredire son interlocuteur.

Sérieux (jeu de jambes en boxe) et frivolité (fantaisie) sont des attributs antagonistes attribués au jeu au vu de la manière d'agir.

Nous déclinons notre analyse selon le type d'activité :

Littéraire :

Ensemble des mouvements des choses ou des êtres produisant un effet agréable ou curieux, ou libre exercice de quelque chose : *Le jeu des vagues, de la lumière. Les jeux du rêve.* Mouvement régulier d'un mécanisme d'un organe : *Jeu du piston dans le cylindre.* Fonctionnement normal d'un système, d'une organisation, des éléments d'un ensemble : *Le jeu de l'offre et de la demande. Par le jeu des circonstances.* Intervalle entre deux pièces, deux surfaces : *Il y a trop de jeu.* Latitude laissée à quelqu'un dans son action : *Laisser du jeu dans un emploi du temps.* Ensemble d'objets similaires destinés au même usage : *Un jeu de clés.* ▪ Abattre ses cartes, son jeu ▪ Couvrir son jeu ▪ Abaisser ses cartes, son jeu ▪ Éclairer le jeu ▪ Découvrir son jeu.

Droit :

Contrat aléatoire par lequel les parties s'engagent réciproquement à un paiement en espèces ou en nature à la partie qui obtiendrait un résultat dépendant d'un fait à accomplir. Toute opération financière dont le résultat ne dépend pas de l'activité de la personne qui l'accomplit.

Mécanique :

Dans un assemblage, intervalle séparant les surfaces de deux pièces en regard (*jeu positif*). [En horlogerie, on dit aussi ébat.]. Dans un serrage, mesure de la déformation des pièces par rapport à leur position à l'état libre (*jeu négatif*).

Musique :

Totalité des cordes tendues sur un instrument. Sur un clavecin, ensemble des cordes pincées par une série de sautereaux. (Un clavecin moderne comprend six jeux qui permettent d'obtenir des changements contrastés d'intensité et de timbre.)

Sports :

Au tennis, division d'un set. (Pour remporter un jeu, le joueur doit gagner, au minimum, quatre points.) À la pelote basque, chacune des divisions d'une partie. Manière d'utiliser ou de mouvoir une partie du corps : *Un bon jeu de jambes.*

Théâtre :

Forme dramatique du Moyen Âge.

Le réseau polysémique de la notion ressort par la variété des usages du mot et en situation d'activité (jeu de jambes, jeu d'échecs), par la contingence (jeu de dés, jeu dans un mécanisme) ou la nécessité (jeu dans un mécanisme pour diminuer les frictions) comme :

Degré de liberté par lequel un mouvement, un acte, une activité sont rendus possibles *sans nécessité apparente*, ou bien à l'inverse sont *recherchés pour eux-mêmes* (il s'agit dans ce cas des nominations du jeu comme « il y a du jeu dans le moteur », ou « il faut laisser du jeu entre les cordes », et encore « c'est normal qu'il y ait du jeu »).

Par l'incompréhension d'une activité *que l'on questionne comme s'il s'agissait d'un jeu* :

« À quel jeu joue-t-il ? », ce qui revient à poser l'activité comme *hypothèse plausible* de jeu.

Sans pour autant être nécessaire, l'activité de jeu nécessite pour se déployer, des moyens pour réaliser ses fins, en somme des chaînes fins-moyens. Vu de l'extérieur les fins-moyens d'un jeu peuvent être prises pour celles de n'importe quelle autre activité non ludique et inversement.

3. Étymologie

3.1 Étymologie grecque

Racine commune entre enfant jeu et éducation : *Paida, paidia, paideia* (CHANTRAINE, 2009). Pour Emmanuelle Jouet-Pastré (2000, p. 71) « La paronomase entre *paidia* et *paideia* suffit à doter le jeu des qualités propres au concept d'éducation. ». Mais il s'agit là d'un jeu respectueux des lois, d'un jeu vertueux, éducatif où « *Tout ce qui relève du beau jeu paraît relever de l'éducation bien comprise : tout jeu digne de sérieux semble éducatif, tout moyen d'éducation efficace peut être pensé comme jeu.* » (Ibid.). La *paidia* est liée au monde de l'enfance avant son éducation (*paideia*)⁸⁷. Nous retenons l'idée d'amusement et celle des liens entre jeu et éducation.

3.2 Étymologie latine

Racine latine : *jocus, ludus*. *Jocus* : amusement, badinage, plaisanterie (le langage, les jeux de mots). *Ludus* : jeu, apprentissage, école (le mouvement, les aspects pratiques) (ERNOUT & MEILLET, 2001). Le mot jeu de la langue française provient de *jocus* (anciennement *iocus*) (CNRTL).

⁸⁷ *Paidia* est le jeu lié à l'enfance, éducation par la famille uniquement, une période estimée dans l'antiquité grecque aux 7 premières années de la vie. *Paideia* comprend à la fois le sens d'éducation donnée par la famille, celle d'utilité de manière générale et le sens de la recherche de l'idéal du Beau chez l'homme (voir également *Paideia* de Werner Jaeger (2014)). Pour un Grec seul le Beau a de la valeur, l'utilité est reléguée au second plan.

- *Ludus*⁸⁸ se rapporte aux rites et rituels des cérémonies, des fêtes et des traditions.
- *Jocus* s'origine par la parole, déploie sa fantaisie pour se divertir, badiner, dérivant de joie (*joiel*), il est libre et temporel, n'a de règles autres que les siennes.
- La différence entre *jocus* et *ludus*⁸⁹ tient à la règle, mais le divertissement est toujours présent : *Jocus* est le jeu en paroles, *ludus*, le jeu en action.

Quand l'acte de jeu désigne les actions qui s'enchaînent, il s'agit de la *forme ludique*.

Quand l'acte de jeu désigne l'amusement procuré, il s'agit de la forme *jocique*.

- Avec *ludus* et *jocus* deux perspectives du jeu se détachent :

Le mouvement et le plaisir procurés par les actions et les mots. Nous ne pouvons concevoir un jeu sans l'aspect communicationnel entre participants. *Jocus* peut être considéré comme le prélude, le préliminaire du jeu, la disposition à jouer, l'attitude ludique⁹⁰ en quelque sorte.

- Ludique de nos jours désigne toute activité réglée où l'on s'amuse, plaisante, joue, où on prend du plaisir gratuit, où on éprouve de la joie sans contrainte autre que désirée.

Nous trouvons par l'étymologie latine deux aspects au mot jeu : le jeu pour soi ou jocique, et le jeu qui se rapporte à une activité sociale plaisante ou ludique (un jeu, un divertissement, un loisir par opposition au labeur). Il est à noter que nos amis anglais utilisent également deux termes pour désigner le jeu selon qu'il concerne le jeu pour le sujet (*play*) ou l'objet du jeu (*game*) soit la partie de jeu avec ses règles et son dispositif matériel. Nous n'avons pas d'équivalent puisque le mot jeu se rapporte à la fois à la signification *play* et à celle de *game*, que le mot ludique en est l'adjectif. L'étymologie grecque de la notion ne confirme ni n'indique de polysémie d'usage du terme, bien que décelant une racine commune à enfant jeu et éducation et une paronomase entre jeu et éducation. C'est indiscutablement l'étymologie latine *jocus* et *ludus* en français qui se prête à la polysémie du terme de jeu, dérivée de l'usage du mot *jocus* en fait.

⁸⁸ il est un représentant du savoir-faire et du savoir-être traditionnel (trans-générationnel) et socioculturel, il est soumis à des règles externes, contraint par le contexte tout en étant une distraction souhaitée, un divertissement, un rituel pour la fête, comprenant un minimum de tenue.

⁸⁹ Pour faire court, *ludus* se rappellerait au passé, à la tradition, suivrait des formes anciennes, tandis que *jocus* en serait totalement affranchi, inventerait des formes nouvelles ; depuis *jocus* il est donc possible de constituer *ludus* et pas l'inverse. Pouvons-nous dire qu'il existe deux sortes de jeux *jocus* et *ludus*, que le jeu est constitué de ces deux tendances *jocus* et *ludus* ? Nous sentons poindre l'idée du jeu libre de règle avec *jocus*, s'autodéterminant et celle du jeu aux règles fixées avec *ludus*, et passant de l'un à l'autre toute une palette de variations possibles de jeux ; mais plus finement un comportement « libre » sans enjeu réel comprenant des dispositions et une attitude particulière (*jocus*), et une structure (règle, matériel etc.) qui soutient l'activité de jeu (*ludus*).

⁹⁰ Du reste au sens de badinage, comme action ou propos léger qui ne prêtent pas à conséquence, Marivaux nous régale avec « *Les jeux de l'amour et du hasard*. ». Si nous ne pouvons guère dissocier le couple *jocus* et *ludus*, l'évolution de la langue nous parle du jeu comme un mot dérivé de *jocus*, alors qu'elle utilise l'adjectif ludique pour désigner une activité observable où l'on s'amuse, où l'on joue ; « jocique » ne figure pas dans le lexique.

L'usage a élargi la signification du mot jeu à partir de sa racine *jocus*, entraînant sa polysémie.

4. Synthèse préliminaire

Nous avons retenu l'acception sociale importante de la notion de jeu (jeux de société, jeux sportifs, jeux vidéo en ligne, jeux de rôles etc.), et en particulier son extension à des activités non ludiques (jeu de jambes, jeu du pianiste, jeu dans un mécanisme etc.), déjà mises en exergue par des pratiques de jeu en français au collège ou encore détournées par la ruse de l'enseignant pour faire participer des élèves à un enseignement. Notre synthèse définitoire de la notion de jeu laisse apparaître les caractéristiques suivantes :

1. Une activité réglée.
2. Une manière d'agir particulière.
3. Une recherche de liberté totale.

5. Mise en relation des différentes significations de la notion de jeu – procédés rhétoriques

La clarification de la polysémie du mot jeu procède en deux étapes, l'*identification* des différentes significations et la *mise en relation* de ces différentes significations, par des procédés sémantiques et rhétoriques. Notre démarche s'appuie sur la grille proposée par Henri Mitterand (1963, p. 8) ci-dessous fig. 15.

Figure 15 – Identification et mise en relation des différentes significations (Mitterand, 1963).

1. Critères d'identification des différentes significations
<ul style="list-style-type: none">• 1.1 Critère extralinguistique• 1.2 Critère paradigmatique• 1.3 Critère syntaxique ou syntagmatique• 1.4 Critère sémantique• Interdépendance des critères
2. Mise en relation des différentes significations
<ul style="list-style-type: none">• 2.1 Procédés sémantiques<ol style="list-style-type: none">a. 2.1.1 Extension de sensb. 2.1.2 Restriction (ou spécialisation) de sens• 2.2 Procédés rhétoriques (figures de sens)<ol style="list-style-type: none">a. 2.2.1 Métaphoreb. 2.2.2 Métonymiec. 2.2.3 Synecdoqued. 2.2.4 Antonomase

Nous avons procédé à l'*identification* non exhaustive des différentes caractéristiques du terme de jeu au §2, synthétisée au §4 ; nous procédons ci-dessous à la *mise en relation* des différentes significations par des procédés rhétoriques (*figure de sens*). Nous limitons

volontairement notre examen aux procédés rhétoriques, les procédés sémantiques sont analysés en partie au § 2-4. L'élucidation sémantique travaille des figures de sens qui vont de la métaphore au symbole. Nous trouvons des significations pour ces figures de sens surtout chez les philosophes.

5.1 Figures de sens des significations – Procédés rhétoriques

Les figures de sens particulières (fig. 28) ouvrent de nouvelles perspectives à l'analyse du mot jeu : le jeu comme métaphore, comme catachrèse, comme paronomase, comme dialectique ou comme symbole. Nous ne pensons pas pour autant avoir épuisé les significations du jeu par cette liste, mais pensons avoir aidé à structurer notre réseau sémantique pour nous permettre d'affiner notre questionnement de la notion de jeu par la suite. À ce titre, nous écartons toute perspective fermée ou « binaire » entre deux significations comme la paronomase, la dialectique et sans doute la catachrèse.

Figure 16 – Les figures de sens du mot jeu relevées chez des auteurs.

<u>Métaphore</u> : le concept de libre jeu des facultés de Kant, du jeu chez Schiller, et de manière plus générale faire « comme-si » c'était réel tout en sachant que cela ne l'est pas.
<u>Catachrèse</u> : signification seconde, par extension du concept de libre jeu des facultés de Kant et du jeu chez Schiller pour Colas Duflo, le jeu de jambes, le jeu du pianiste, jeu son et lumière.
<u>Paronomase</u> : relation étymologique jeu-éducation relevée par Joüet-Pastré.
<u>Dialectique</u> : pour Schiller, le jeu renferme les tendances contradictoires, entre raison et instinct de l'idéal de réalisation de l'humanité chez l'homme ; entre liberté et nécessité pour Heidegger.
<u>Symbole</u> : pour Fink et Lhôte.

Nous concentrons notre effort sur les perspectives avantageuses qu'offrent la métaphore et le symbole, et nous notons que techniquement la métaphore s'avère d'une richesse linguistique incomparable par rapport au symbole ; ce que Paul Ricœur souligne par l'enracinement du symbole dans l'expérience humaine, alors que la métaphore provoque des déplacements sémantiques audacieux. Fondamentalement, la métaphore fait naître le sens quelle que soit la multiplicité des significations possibles, elle se constitue en point de départ sur lequel peut se fonder la compréhension d'une action, d'un concept complexe à entendre par exemple ; tandis que le symbole, en concentrant sens et significations analogiques en son objet, rassemble et constitue un point d'arrivée, le point de chute de toutes les significations pour un sens déjà présent.

Au contraire de la métaphore, le symbole s'enracine profondément dans le vécu (la colombe est le symbole de la paix, la croix est le symbole de la chrétienté, l'alliance celle de l'institution du mariage, etc.) en reliant un niveau sémantique à un niveau non sémantique, ce à quoi s'abstient toute métaphore.

« Mais il y a plus dans le symbole que dans la métaphore. La métaphore est seulement le procédé linguistique — la prédication bizarre, dans laquelle vient se déposer la puissance symbolique. Le symbole reste un phénomène bidimensionnel dans la mesure où la face sémantique renvoie à la face non-sémantique. Le symbole est lié. Le symbole a des racines. Le symbole plonge dans l'expérience ténébreuse de la Puissance. La métaphore est seulement la surface linguistique qui doit à sa bi-dimensionnalité le pouvoir de relier le sémantique au pré-sémantique dans la profondeur de l'expérience humaine. » (Ricœur, 1975, p. 161).

Il n'y a pas de symbole pour décrire le jeu, ni pour décrire la réalité, la conscience, l'âme, alors qu'il est profondément ancré dans l'expérience humaine comme phénomène fondamental chez l'homme au même titre que l'amour, le travail et le combat pour Fink⁹¹. Ces derniers possèdent nombre de symboles il est vrai, mais pas le jeu. Une situation moins paradoxale qu'elle n'en a l'air dès lors que le jeu tire son sens du non-sens *apriorique*, ce que nous fait entendre Paul Ricœur lorsqu'il écrit « *le pouvoir de relier le sémantique au pré-sémantique dans la profondeur de l'expérience humaine* » (Ibid).

5.2 Synthèse des figures de sens des significations de la notion de jeu

La notion de jeu se déploie selon un réseau dont les nœuds constituent des champs sémantiques qui s'articulent selon les caractéristiques suivantes :

- Construit social (Pratique sociale de référence) avec une proximité culturelle (objets : jouets)
- Activité délibérée et réglée, volontaire et libre
- Activité qui ne produit rien ou de manière factice
- Activité qui a sa fin en elle-même
- Vécu de l'expérience qui est régi par des modalités figuratives (imaginaires fictionnelles et réelles) dont *la figure de sens métaphorique est emblématique du jeu*.
- Actes imprévisibles, spontanés ou calculés, obéissant à une logique interne qui fait appel à des règles ou à des stratégies.

⁹¹ L'anthropologie philosophique de Fink en corrélation avec les sciences humaines et en dialogue avec Marx, Freud et Nietzsche se rapporte à cinq phénomènes fondamentaux chez l'homme : « Il élabore une anthropologie, qui ne se veut pas, elle non plus, un examen point par point des doctrines marxiste ou freudienne, mais qui se veut l'assomption et la composition, au niveau d'une anthropologie philosophique, des phénomènes fondamentaux de l'existence humaine, que sont pour Fink le travail, l'Eros, le combat et le jeu. » (Chaberty, 2006, p. 568).

Deux pans se détachent du réseau sémantique : le jeu comme objet et comme sujet devient par homologie fonctionnelle le jeu comme construction sociale et comme métaphore.

- L'activité de jeu comme construction sociale relève de pratiques sociales, de référence ou pas, sa rationalité est exacerbée par des règles, des stratégies, une activité dont la finalité est en elle-même, délivrant peu ou pas de production, avec un caractère de liberté décisionnelle affirmée ; l'ensemble étant animé par des logiques internes dont l'imprévisibilité est la signature.
- Le jeu a une propriété métaphorique fondamentale dont il ne peut se soustraire, ce que nous avons montré par les significations particulières de son champ sémantique.

Le jeu est une *praxis* qui, par ses représentations⁹² partagées, relève d'une construction sociale et se rapporte fondamentalement à une essence purement métaphorique qui par le « comme si » peut symboliquement « s'enraciner » dans l'expérience vécue. Ainsi le jeu de la maternelle au collège, en tant que pratiques sociales de référence pour l'apprentissage, valorise son construit social et les représentations qui lui sont afférentes, mais également en son cœur, une essence purement métaphorique. Plus avant, nous disons avec Ricœur que la métaphore alliée aux symboles utilisés dans le jeu procurent à celui-ci la puissance et la base nécessaire à son actualisation ; nous pouvons ainsi anticiper la notion de potentiel ludique (en terme de potentiels d'action, heuristique, métaphorique).

6. Mise en relation des différentes significations de la notion de jeu – procédés sémantiques

À partir des caractéristiques retenues nous convoquons l'éclairage des perspectives sociale, culturelle, historique et linguistique chez les auteurs de référence à propos du jeu : Huizinga, Caillois et Benveniste ; sans prétendre à l'exhaustivité de cette enquête mais à sa pertinence pour compléter et renforcer les conclusions de notre analyse sémantique de la notion de jeu. Nous formons une grille d'analyse des caractéristiques d'« activité réglée », de « manière d'agir finalisée » et de « degrés de liberté » combinées à celles des étymologies. Nous proposons d'interroger avec ces caractères, l'origine⁹³ et le fondement⁹⁴ du jeu, pour y déceler

⁹² Le terme de représentation est pris au sens large d'action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe. Ce qui permet ensuite de spécifier différents types de représentations.

⁹³ *L'origine* est ce qui est *premier dans l'ordre chronologique*, au sens de ce qui est au commencement ou à la source d'une réalité, d'un processus ou d'une connaissance (c'est en ce sens qu'on fait des recherches généalogiques pour « retrouver ses origines »). Au delà du simple point de départ, l'origine peut expliquer l'existence d'un phénomène et en donner *la cause*. Ainsi, l'origine des espèces, c'est ce qui permet de connaître la cause de l'apparition et aussi de la disparition des différentes espèces sur terre.

des causes et justifications en vue d’approcher l’essence du jeu du point de vue historique, social et linguistique. Pour ce faire à partir des caractères retenus de la notion de jeu *a priori*, depuis notre synthèse préliminaire, nous construisons une matrice d’interrogation des caractéristiques suivantes : activité réglée, manière d’agir particulière, recherche de liberté dans les champs historique, socioculturel et linguistique (fig. 17).

Figure 17 – Matrice d’interrogation des significations de la notion de jeu chez les auteurs

	Activité réglée	Manière d’agir particulière	Recherche de liberté
Ce que les auteurs en disent du point de vue :			
Historique			
Socioculturel			
Linguistique			

Nous tentons de dégager des caractères définitoires retenus pour la notion de jeu, et discutons de son origine et fondement. Pour cela, nous interrogeons les auteurs de référence sur le jeu, dans la perspective historique, sociale, culturelle et linguistique.

⁹⁴ *Le fondement* est ce qui est *premier dans l'ordre logique* et qui est la raison d'être d'un phénomène, *sa justification*.

b) Perspectives historico-culturelle, sociologique et linguistique

Selon le champ disciplinaire de ces auteurs, nous mettons en perspective la notion de jeu par notre matrice d'interrogation (fig. 17).

1. Perspective historico-culturelle

L'historien Johan Huizinga spécialiste de l'histoire culturelle propose une définition du jeu.

« Le jeu est une activité volontaire accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante. » (Huizinga, 1951, p. 51).

Action située en dehors de la vie courante, sentiment d'être autrement⁹⁵. Huizinga fait émerger de l'action une manière d'être selon un état mental et un espace qui lui sont propres.

- Action située en dehors de la vie courante et sentiment d'y être autrement.
- Un état mental entre tension et joie.
- Action consacrée dans des limites de temps et de lieu.

Le jeu antérieur au langage précède la culture puisque les animaux jouent ; le jeu est à l'origine de la culture. Huizinga franchit le pas en considérant la culture sous le couvert d'un jeu « la culture *sub specie ludi* » (Huizinga, 1951, p. 20), du fait que les activités de la culture prennent leurs racines dans le champ du ludique.

Figure 18 – Perspective historico-culturelle des significations de la notion de jeu

	Activité réglée	Manière d'agir particulière	Recherche de liberté
Historico-culturelle	Règle librement consentie. Ne produit rien	Conscience d'être autrement qu'au quotidien, limites de temps et de lieu	Activité volontaire, tension et joie.

2. Perspective sociologique

Sociologue et critique littéraire, Roger Caillois introduit son ouvrage sur le jeu en écrivant :

« [Le jeu] repose et amuse. Il évoque une activité sans contrainte mais aussi sans conséquence pour la vie réelle. **Il s'oppose au sérieux** de celle-ci et se voit ainsi qualifié de frivole. Il s'oppose d'autre part au travail comme le temps perdu par rapport au temps bien employé (...) En effet, le jeu ne produit rien, ni bien ni œuvre. Il est essentiellement stérile. A chaque nouvelle partie, et joueraient-ils toute leur vie, les joueurs se retrouvent à zéro et dans les mêmes conditions qu'au premier début. [...]. Cette **gratuité** fondamentale du jeu est bien le caractère qui **le discrédite le plus**. » (Caillois, 1967, p. 9).

⁹⁵ Huizinga désigne le jeu comme une action libre sentie comme « fictive » capable d'absorber totalement le joueur; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité; qui s'accomplit dans un lieu et un temps circonscrits, ordonné à des règles et suscitant des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère.

Caillois livre six clés essentielles à la compréhension de l'activité de jeu :

- « — *libre* : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu ne perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ;
- *séparée* : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ;
- *incertaine* : dont le déroulement ne saurait être déterminé, ni le résultat acquis préalablement ; une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur;
- *improductive* : ne créant ni bien, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte ; et, sauf déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie ;
- *réglée* : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ;
- *fictive* : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante. » (Caillois, 1967, p. 42-43).

Notons que toute action engendrée par la fiction dépend de la latitude qu'autorise la règle du jeu : large si on fait semblant d'être un pilote de course, étroite en suivant scrupuleusement les règles d'un jeu d'échecs. L'activité sépare les activités réglées des activités fictives mais si la règle engendre une réalité fictionnelle, la fiction ne crée pas la règle. L'origine du jeu provient de dégradations culturelles, selon un dicton populaire « Tout déchoit dans le jeu », nous dit Caillois. Le jeu serait une reprise à vide de rites *désenchantés*, une tentative pour ressusciter le faste d'un temps perdu (Ibid., p. 123-124), aidé par des vestiges et le simulacre de leurs objets (armes et ustensiles, symboles), voir fig. 19.

Figure 19 – Perspective sociologique des significations de la notion de jeu

	Activité réglée	Manière d'agir particulière	Recherche de liberté
Sociologique	Activité sans contrainte et sans conséquence pour la vie réelle. Ne produit rien.	Gratuité. Sans conséquence, il s'oppose au sérieux Frivolité.	Repos et amusement.

Six notions clés⁹⁶ définissent le jeu comme activité : la liberté d'une activité sans contrainte, le cadre spatial et temporel, l'incertitude, l'improductivité (stérilité), les règles et la fiction. Caillois fait émerger trois connotations à la notion de jeu : la fiction, l'incertitude et la frivolité.

⁹⁶ Caillois distingue 6 notions différentes: 1.- notion de totalité fermée, complète au départ et immuable; 2.- idées de limite, de liberté ou d'invention, dans « le style, la manière d'un interprète, musicien ou comédien »; 3.- « idées complémentaires de chance et d'habileté, de ressources issues du hasard [...] et de la plus ou moins vive intelligence qui les met en œuvre »; 4.- idée de risque.; 5.- système de règles « arbitraires, impératives et sans appel. [...] Ensemble de restrictions volontaires, acceptées de plein gré et qui établissent un ordre stable, parfois une législation tacite dans un monde sans loi »; 6.- latitude, facilité de mouvement» (Caillois, 1967, p. 11-15).

3. Perspective linguistique

À partir de la thèse de l'ouvrage de Huizinga sur le lien entre le sacré et le jeu, Caillois puis Benveniste ont fait émerger la dimension purement profane du jeu. L'homologie entre le jeu et le sacré se situe en premier lieu sur la forme : elle est *consacrée* ; en second lieu, sur le sens Benveniste n'hésite pas à partir du sacré pour faire émerger la structure symétrique et opposée entre le jeu et le sacré, ce qui renforce le caractère profane du jeu, tout en lui attribuant, et c'est là un fait essentiel, une structure. Nous savons que la conscience du jeu est bien réelle, et que même si la réalité du jeu peut être rapportée à une fiction⁹⁷, à l'imaginaire⁹⁸ ou à une illusion⁹⁹, cela n'épuise pas la question de la conscience du jeu. Caillois pense le jeu comme du sacré qui a perdu son efficacité *magique*, Huizinga à un cercle magique à l'intérieur duquel on est dans le jeu mais pas au dehors quoiqu'on fasse ; transport dans la magie du jeu élevé au rang même du sacré. Dans son étude linguistique du jeu comme structure, nous soulignons avec Émile Benveniste (1947) la prolifération sémantique entourant la notion de jeu et la disparité de ses significations.

Considérant le jeu comme une totalité, *phénoménale c'est nous qui précisons*, il met en exergue les liens puissants de participation et d'engagement communs unissant les joueurs. Benveniste apparente le jeu au sacré mais précise le principe de leur réalité : le sacré est « surréel », déterminé et finalisé, tandis que le jeu est « extra-réel ». La réalité chez Benveniste comporterait trois dimensions : le réel, le surréel et l'extra-réel. Cependant si nous pouvons rapporter le surréel comme extension du quotidien au sacré et au divin, nous ne pouvons rapporter le jeu au divin ni au sacré, il est profane. Benveniste rappelant l'étymologie latine *ludus* (mouvement, apprentissage, école) et *jocus* (amusement, badinage), décline la part du rite et du mythe dans *ludus* et *jocus*. Magistralement il attribue le rite au *ludus* et le mythe au *jocus* :

« Le jeu ainsi compris aura deux variétés : jocique, quand le mythe est réduit à sa propre teneur et séparé de son rite ; ludique, quand le rite pratiqué pour lui-même est séparé de son mythe. Sous ce double aspect, le jeu incarne chacune des deux moitiés en lesquelles la cérémonie sacrée se trouve scindée. » (Benveniste, 1947).

Nous soulignons l'ambivalence du terme ludique qui se rapporte à la fois au jeu et au divertissement en général pour peu qu'il y ait quelque amusement. Dans ce qui suit, le terme

⁹ Fiction « Construction imaginaire consciente ou inconsciente se constituant en vue de masquer ou d'enjoliver le réel. » (CNRTL). La fiction se déroule dans la réalité par l'imaginaire de ceux qui la vivent.

⁹⁸ L'imaginaire : « Créé par l'imagination, qui n'a d'existence que dans l'imagination. » (CNRTL).

⁹⁹ Illusion : Perception ou interprétation erronée de la réalité par les sens, le calcul (CNRTL).

générique de ludique se rapporte aux aspects *ludique* et *jocique* du terme de jeu.

Benveniste parachève son analyse en fournissant les conditions nécessaires et suffisantes, selon lui, pour qu'une activité réglée soit perçue sous la forme d'un jeu :

« il faut et il suffit qu'on la considère dans sa structure organisée en faisant abstraction de la fin réelle qu'elle se propose : jeu, la justice avec son cérémonial et ses rites immuables, si l'on néglige la cause jugée ; jeu, la politique qui se déroule parmi tant de formes et de règles, si l'on se désintéresse du gouvernement des hommes. » (Ibid.).

Résumons la thèse de Benveniste, le jeu et le sacré « *ont en fait une structure symétrique, mais opposée* » et partant de la position sociale de l'expérience du jeu et du sacré dans la vie ordinaire, le sacré occupe le surplomb, tandis que le jeu se déploie sur les flancs, à côté il est à la marge. Dans ce sens, de surplomb et de marge, Benveniste conclut que « *le sacré est sur-réel, le jeu est extra-réel* » (Ibid., p. 164). La conséquence sociale, n'explique pas pour autant la conscience « magique » de l'événement, ni le phénomène du jeu (ou du sacré). La connotation « comme si » du jeu, en tant que structure symétrique est opposée au sacré : pour le sacré il s'agit de « tenir-pour-vrai » le mythe « ressuscité » par le rituel de la cérémonie, pour le jeu il s'agit de faire « comme si » une action devait s'ensuivre et « comme si » une raison le justifiait.

Le jeu ne part pas d'un mythe mais en construit la trame et l'histoire, toujours ! Le jeu ne suit pas des rites préalablement codifiés, au contraire c'est pendant son déroulement que ses actions se constituent en actes imprévisibles, buts de tout jeu. Profane, transgressant le sacré, le jeu est cause de ce qui advient (le sacré met en scène ce qui est advenu). Le rapport au temps est crucial, du fait d'une causalité « construite » donc non contingente, la temporalité du jeu est séquentielle, le temps arrive pour tout commencement, il s'actualise. Sinon le temps passe dans la conscience qui le réactualise.

Figure 20 – Perspective linguistique des significations de la notion de jeu

	Activité réglée	Manière d'agir particulière	Recherche de liberté
Sociologique	Activité réglée et régulée. Fin en elle-même. Pas de modification utile du réel.	Pas de modification utile du réel. Faire « Comme si ».	Fin de l'activité en elle-même.

Benveniste fait émerger deux connotations : le « comme si » se rapportant au joueur et le « voir comme » pour l'observateur.

c) Caractéristiques essentielles retenues

Quelles que soient les perspectives des différents champs théoriques examinés, nous pouvons synthétiser les caractéristiques essentielles de la notion de jeu ainsi :

- L'origine du jeu est sociale avec une proximité culturelle¹⁰⁰ variable, le fondement du jeu est social et au sens le plus primitif du terme, il existe un « instinct »¹⁰¹ de jeu, une attitude ludique et une aptitude au jeu qui lui est propre¹⁰².
- Le jeu est une activité qui ne produit rien ou de manière factice, qui a sa fin en elle-même. Le plaisir est un effet de la finalité du jeu, comme pour l'amusement ou le divertissement.
- Le jeu est une activité délibérée et réglée, volontaire et libre ; désenclavée, elle s'extrait des contingences et des nécessités du quotidien.
- Dans le jeu, l'expérience de la réalité, par la conscience, est régie selon des modalités aussi bien imaginaires fictionnelles que réelles, auxquelles nous préférons le terme de modalités figuratives de la conscience¹⁰³.
- Ses actes sont le plus souvent imprévisibles, spontanés, ou calculés, obéissant à une logique interne au jeu qui fait appel à des règles et des stratégies.

1. Le pouvoir heuristique du jeu

La notion de jeu montre par l'emploi des significations métaphoriques qui le caractérisent, que le potentiel ludique du jeu déborde les significations mêmes de la notion de jeu, dès lors qu'il peut s'appliquer indifféremment à toute activité, y compris le travail, pour en dévoiler le « jeu » ou en recomposer les modalités sous forme ludique. Tant et si bien, qu'en évoquant Benveniste, on pourrait se laisser aller à croire que le jeu fut omniprésent voire même

¹⁰⁰ L'origine du jeu est sociale pour Huizinga, et culturelle pour Caillois et Benveniste. Elle est cependant contradictoire chez Huizinga et Caillois ; alors que le premier considère le jeu à l'origine de la culture, pour le second il ne s'agit que de formes déchues de la culture. Benveniste considère le jeu par analogie au sacré et montre le jeu comme une structure symétrique et opposée au sacré. Ainsi le « mythe » du jeu se fonde « comme si » une raison le justifiait, et le « rite » du jeu se fonde « comme si » une action devait s'ensuivre. Ce que Benveniste rapporte aux significations étymologiques des termes *jocus* par analogie au mythe et *ludus* par analogie au rite.

¹⁰¹ Par « instinct » de jeu nous pensons aux prédispositions précoces que montre l'enfant pour le jeu, une véritable attitude ludique avec ses congénères que l'on retrouve chez l'animal proche de notre espèce.

¹⁰² À ce titre le jeu est un phénomène de la vie humaine, et pour le philosophe, il est clair que « L'étrange, comme tentative de méditer sur le jeu, réside bien en ceci : il s'agit d'interroger un phénomène qui paraît se distinguer par le fait qu'en lui-même il est en dehors de toute question. Est-il même possible d'interroger quelque chose qui en soi ne comporte pas de question ? » (Fink, 1966, p. 7).

¹⁰³ Conscience figurative dans le sens, subjectif, de figurer et se figurer les choses même en leur absence, se les imaginer, se les signifier par un objet factice ou réel. Le terme de représentations communes du jeu s'adresse à ce qui peut s'échanger inter-subjectivement dans le jeu de manière symbolique.

omnipotent, « *Immense est le domaine du jeu. Si variées en sont les formes qu'il n'est pas une de nos conduites, de nos paroles ou de nos pensées qui n'y appartiennent en quelque mesure ; si peu conciliables qu'on s'étonne de les voir pareillement désignées.* » (Benveniste, 1947).

Le pouvoir heuristique du jeu est à l'origine et soutient nombre d'activités ludiques en maternelle.

1.1 Assimiler à, ou interpréter une activité comme un jeu ?

Suivant Huizinga, le jeu est à l'origine de toutes les activités de culture, ce qui est réfuté par Caillois¹⁰⁴. Néanmoins, tous deux soulignent la relation étroite entre le jeu et le travail, alors que Huizinga s'accorde à penser le jeu comme une trêve rafraîchissante pendant le travail, Caillois le considère comme radicalement opposé au travail¹⁰⁵. Si nous faisons abstraction des finalités d'une activité réglée comme le suggère Benveniste, nous découvrons sa structure organisée selon un cérémonial comportant ses codes, ses rituels, comme par exemple pour le « jeu » de l'avocat, du politique, de l'économiste etc. Plus avant, lorsqu'un comportement une activité ou l'attitude d'une personne ne sont pas saisies en leurs finalités, la question fuse à *quel jeu joue-t-il ?* Parfois l'incompréhension de l'activité, l'état d'incertitude qui en résulte amplifie la difficulté à saisir la logique de ce qui se passe, en dépit de moult régularités observées, et conduit jusqu'à envisager l'idée d'un jeu dont nous ignorerions les règles. L'idée de jeu s'impose, d'autant plus aisément que les finalités de l'activité ne sont pas définies pour ce qu'elles sont, mais pour ce que nous nous figurons qu'elles peuvent être. Du coup, il ne s'agit plus de faire abstraction des finalités pour déceler le jeu de l'activité, mais de voir l'activité, qui n'est pas un jeu, comme un jeu, sans plus d'informations et de certitudes quant à ses finalités. Ainsi on peut « voir » de manière intentionnelle une activité réglée comme un jeu, s'il est fait abstraction de ses finalités réelles, de même qu'on peut « assimiler » de manière non intentionnelle une activité en tant que jeu dès lors que ses finalités ne sont pas décelées. Dans les deux cas la conscience d'être en présence d'un jeu a une intention distincte : celle qui l'interprète comme un jeu suivant certains aspects analogiques et la conscience qui l'assimile à un jeu par le sens entretenu par des métaphores,

¹⁰⁴ L'argument de Huizinga sur le jeu et la culture est séduisant : « Il y stimule l'ingéniosité, le raffinement et l'invention. En même temps, il enseigne la loyauté vis-à-vis de l'adversaire et donne l'exemple de compétition ou la rivalité ne survit par à la rencontre par le biais du jeu, l'homme se trouvant en mesure de faire échec à la monotonie, au déterminisme, à l'aveuglement et à la brutalité de la nature. Il apprend à construire un ordre, à concevoir une économie, à établir une équité. » ; « tout serait-il issu du jeu ? » (Caillois, 1967, p. 125-126).

¹⁰⁵ Pour Caillois « Il s'oppose d'autre part au travail comme le temps perdu par rapport au temps bien employé (...) En effet, le jeu ne produit rien, ni bien, ni œuvre. Il est essentiellement stérile. » (Ibid., Introduction p.1). Pour Huizinga « C'est une trêve temporaire des activités humaines habituelles, se passant en divertissements » (Huizinga, 1951, p. 180).

faute de mieux. Pour le second cas, il se peut effectivement qu'il s'agisse d'un jeu, mais des critères sélectifs font défaut pour l'affirmer.

1.2 Toute activité réglée recèle-t-elle un potentiel ludique ?

Ainsi « voir » le jeu d'une activité réglée nous semble pouvoir être rapproché, du « voir » une activité « comme » un jeu, par le concept du « voir comme » du dernier Wittgenstein (2014, §11). Pour le philosophe Jean Maurice Monnoyer (2002, p. 122) le « voir comme » wittgensteinien serait plus précisément un « voir, puis interpréter », ce qui rend compte¹⁰⁶ d'une certaine façon au sens donné à la structure de jeu intrinsèque à toute activité réglée selon l'analyse *in abstracto* de Benveniste. Du coup pour toute activité, une fois passée la découverte de régularités observées, mieux celles de règles décelées, « voir comme » peut s'appliquer *a priori* à toute activité y compris celle du jeu. Une telle approche descriptive, relève davantage d'une théorie des aspects dans laquelle « *Les aspects sont des truchements, ils servent à dissiper l'illusion [...] esthétique* » (Monnoyer, 2002, p. 114), comme celle de réduire le jeu comme modèle¹⁰⁷ d'activité réglée. Mais toute activité n'est pas strictement ou nécessairement réglée, dès lors qu'elle se manifeste libre et spontanée, elle peut être un jeu, ou pas. À ce stade, des critères discriminant l'activité de jeu, seraient fort utiles. Nous retenons l'idée de potentiel ludique à toute activité, mais problématique à déceler.

- Jeu et travail sont antinomiques, pourtant ils se combinent l'un à l'autre.
- Voir un travail, une activité réglée comme un jeu de manière intentionnelle ou pas.
- Jeu initiatique et rite de passage du groupe-élève par imitation du travail du maître.

2. Les connotations émergentes

L'approfondissement des perspectives historique, socioculturelle et linguistique sur le jeu a fait apparaître des connotations émergent chez les auteurs comme la liberté, la fiction, l'incertitude, la frivolité, le « comme si », le « voir comme ». En résumé :

- Activité ayant sa finalité en elle-même
- Liberté
- Cadre spatial et temporel spécifique, repli sur soi
- Fiction, hors de la vie courante, « comme si »
- Non productif, sans conséquence réelle, frivolité

¹⁰⁶ « Le «voir comme» pourrait donc être considéré autrement : et par exemple, au titre d'une activité susceptible de rendre compatibles les suggestions que comportent les œuvres et les réactions que nous avons à leur endroit. » (Monnoyer, 2002, p. 123).

¹⁰⁷ Le jeu comme modèle de l'activité humaine est un concept travaillé en didactique par Gérard Sensevy (2012).

- Incertitude
- Règle

3. Les difficultés relevées

Nous tentons dans ce qui suit d'élucider les tensions qui résistent à l'analyse de la notion de jeu. Ces tensions dénotent les difficultés aprioriques que représente l'exercice de la liberté sous la contrainte d'une règle, même librement consentie ; les aspects irréels, imaginaires, fictionnels, l'illusion même selon certains, dont le jeu fait preuve tout en agissant « comme-si » c'était réel ! Et qui plus est, tout en étant conscient que ce n'est pas « pour de vrai ». Enfin, l'assimilation et l'interprétation conflictuelle ou contradictoire de l'activité de jeu à celle d'un travail.

- Antinomies Jeu / Travail, Jeu / Sérieux
- Imaginaire / Faire « comme-si » c'était réel
- Liberté / Activité réglée

3.1 Imaginaire/Faire « comme-si » c'était réel

Faire « comme-si » c'était réel tout en sachant que cela ne l'est pas, ce n'est pas une croyance, mais davantage un « tenir pour vrai » l'espace d'une partie jouée, par un accord tacite et nécessaire pour que le jeu existe. Nous voyons dans cet accord le rôle primordial que tient la règle du jeu pour chacun et qu'ensuite, le « tenir pour vrai » en faisant « comme-si » c'était réel, fasse exister les choses du jeu en toute liberté. La manifestation de l'existence des choses par les moyens jugés nécessaires et suffisants, n'est possible qu'à l'intérieur de l'accord préalablement établi. Faire « comme-si » c'était réel minimise les conséquences des actes de jeu ; le simulacre effleure le réel sans vraiment s'en saisir, mais plutôt évoque de manière fictionnelle, symbolique, voilée, toute la subtilité de la forme suggérée, de l'accord réglé par une entente tacite, implicite, une manière d'être en connivence ; voilà ce qui semble mener et conduire le jeu dans son espace propre : un entrelacs entre réel et imaginaire sans appartenance exclusive à l'un ou à l'autre de ces deux mondes. Il est à la jonction, à la lisière de cette pluralité de mondes, sans vraiment y séjourner ; il en assure le passage perpétuel et incessant tant que le jeu ou la partie continue. La question du « comme si » a été soulevée par Kant¹⁰⁸ qui, s'interrogeant sur la condition de possibilité de penser la totalité des objets réels, à savoir l'idée de monde, s'aperçoit que certaines idées n'ont pas d'objet qui leur corresponde dans l'expérience par l'entendement, mais qu'en revanche nous avons toujours la possibilité

¹⁰⁸ La question kantienne du « comme si » fait l'objet de l'ouvrage de Christophe Bouriau (2016).

de faire « comme-si » elles avaient une réalité objective, permettant de stimuler notre entreprise en recherche de connaissances. Kant, commente également Christophe Bouriau, « *justifie un certain nombre de propositions par des raisons non pas épistémiques, mais pratiques* » (Bouriau, 2016, p. 31). Du coup faire « comme-si » pour penser la totalité d'une idée possible ne peut advenir que par l'imagination et conséquemment, déboucher sur des conditions de possibilités pour connaître, par la pratique, des choses confortant cette idée (et lui conférant l'idée de totalité), nous suivons en cela la thèse défendue par Bouriau à propos du positionnement du « comme si » sur un axe fictionnel et pragmatique. Jouer ce n'est pas croire que la totalité de nos actes soient réels ; mais faire comme si ils étaient réels, en les rendant *a priori* possibles ils deviennent *a posteriori* envisageables si nous inférons l'idée de leur réalité par des pratiques qui leur correspondent (ce que montre l'idée d'un cheval signifié par un bâton, qui le dénote par exemple, et confirmée par des « actions » significatives qui s'appliqueraient « en vrai » à un cheval). Du coup le procédé fictionnel et pragmatique du « comme si » pour passer de l'idée à sa pratique actualise le champ métaphorique, et entretient l'illusion consciente, par l'imagination, d'un monde idéal.

3.1.1 Frivolité, vous avez dit « frilosité » ?

L'audace déployée dans le jeu, les risques pris, tenter le tout pour le tout, autant de réalités qui relèvent du sérieux voire d'élan courageux mais, comme nous l'avons montré précédemment, c'est le « comme si » qui oriente les opérations, découple dans l'acte l'idée de l'acte de son action réelle. Autrement dit, la signification de l'action n'est pas celle de son acte en soi mais l'idée à l'origine de cet acte. Les jeux n'impliquent pas un commerce réel avec le monde qui est tenu à distance, voire dénié au profit de possibilités ou de situations imaginaires. Benveniste centre le jeu hors du domaine de l'utile ; ce qui n'oblitére en rien la régulation de l'activité et imprime à l'acte de jouer une rationalité hors de tout contexte productif observable. Ce caractère ainsi nommé par « frivolité », ou encore « gratuité », s'il fait souvent consensus chez les auteurs, nous semble annihilé par la *praxis* et la puissance métaphorique inhérente au jeu. Le monde réel est indubitablement lié aux actes de jeu, car nous n'avons qu'à évoquer la maladresse des pratiques enfantines, des pots qui se renversent, pour se persuader que le jeu n'est aucunement exempt d'agissements intentionnels sur le monde réel ; de plus, nous soulignons le soin et l'attention parfois extrêmes, que les enfants prennent à manipuler et à conserver intactes leurs pièces de jeux, à les protéger dans des classeurs ou des boîtes, à les réparer. Bien entendu, cela ne concerne pas les dénnotations fictives des objets mais leurs supports réels, qui, puisqu'ils sont réels sont en proie à l'usure

(brisures, cassures, fêlures, déchirures), au vol ; bref, bien que nécessaires, ils demeurent en proie à la contingence. Ainsi concernant le matériel ludique, nous distinguons les supports de leurs dénnotations et représentations fictives, car la frivolité est un comportement dont la résonance ne sied guère au plus grand soin dont font preuve les enfants et qu'ils apportent à leurs supports ludiques. Une fois écartée l'attitude frivole comme critère de jeu, pour en justifier l'idée et non le caractère, nous disons que c'est la conséquence même de la propriété du jeu de pouvoir faire « comme-si » c'était réel tout en ne l'étant pas, par l'illusion conjointement entretenue par les joueurs qui minimisent les conséquences des actes sur le monde réel puisqu'il est cause du monde ludique. Pour résumer, parler de sens figuré, de second degré aussi, c'est indiquer clairement que l'univers dans lequel se déroule le jeu, entretient par sa propre causalité des chaînes effets-conséquences sans autre contingence que les leurs.

3.1.2 L'homologie fonctionnelle du jeu avec des pratiques sociales

Les effets du jeu sont à chercher dans le plaisir et dans l'imaginaire grâce au déploiement des possibilités d'être et d'agir, ce qui assure la pérennité du jeu. L'univers fictionnel qui se construit soutient la continuité de l'activité de jeu, par des processus séquentiels et répétitifs s'enroulant sur eux-mêmes, figurant des motifs thématiques selon les règles du jeu. Nous constatons dans nombre de jeux qu'une partie s'achève annonçant l'à venir d'une nouvelle, une séquence recommence, des reprises incessantes, des phases de jeu qui se succèdent à elles-mêmes et signent sa perpétuation, « *Cela est visible aussi dans la tendance spontanée à la répétition qui se manifeste chez le joueur, et dans la reprise incessante du jeu, qui marque sa forme* » (Gadamer, 1996, p. 122-123). Avec des répétitions, la technique s'améliore et l'activité devenant plus aisée, peut se complexifier, apprentissage sur le tas ou explicite, implicite et informel ou au contraire formel. Au présent, les séquences de jeu sont toujours à venir, répétitives ; au futur, les apprentissages du jeu sont transférables à d'autres jeux, d'autres activités, suivant leurs similitudes et leurs contextes.

Du coup, par entraînement les expériences de jeux deviennent potentiellement transférables à d'autres jeux ayant des activités similaires, des airs de famille ; plus avant, les techniques et les pratiques sont transférables par homologie fonctionnelle à d'autres domaines que le jeu. L'article d'Aymeric Brody (2013) éclaire les conditions pour lesquelles les pratiques de jeu peuvent être transférées dans un domaine non ludique. Son article sur le transfert des pratiques du jeu de poker à celles des pratiques marchandes illustre au plus haut point l'intérêt des transferts de pratiques par un jeu dès l'école maternelle, un jeu qui présente une

homologie fonctionnelle comme dans le cas des pratiques dans le jeu de la marchande. Cela nourrit notre réflexion sur les pratiques sociales de référence par le jeu.

3.2 Liberté/Activité réglée

Il a été montré par les auteurs que par la liberté, l'existence et la vérité du jeu étaient possibles, mais une liberté sous contrainte, que nous ne discutons pas selon le concept philosophique de liberté, mais selon les possibilités que la liberté confère aux nécessités du jeu : c'est à dire son existence et sa vérité. Dit autrement, le jeu est vrai tant qu'il suit librement la règle du jeu et le jeu existe tant qu'il peut se déployer librement en ses possibilités d'être et d'agir, à l'horizon du réel et de l'imaginaire. Dans les deux cas, la condition de possibilité, de l'existence et de la vérité du jeu, est liée à la liberté de suivre la règle ou pas, d'emprunter des possibilités d'être et d'agir ou pas. Le jeu existe tant que la règle est suivie, il peut se déployer en possibilités¹⁰⁹ ; ainsi, il est authentique.

3.3 Antinomie jeu/travail

L'antinomie jeu/travail représente deux postures opposées (Caillois, 1967 ; Huizinga, 1951), l'une socialement frivole improductive et personnelle, l'autre d'autant plus sérieuse qu'elle est productive et dans l'intérêt de la collectivité. Ce qu'offre foncièrement la notion de jeu c'est le plaisir gratuit, le partage que ce soit dans les jeux de l'enfance, ceux du divertissement de l'adolescent ou de l'adulte. Pour le sociologue Jean Duvignaud les fêtes, les jeux traditionnels ritualisés, sont des lieux d'expressions permises et encouragées pour la délivrance du « Soi » d'une exclusivité sociale pour laquelle « *Le monde social offre aux êtres humains ce dont ils sont le plus totalement dépourvus : une justification d'exister* » (Bourdieu, 1997, p. 282). La levée symbolique des règles et des interdits sociaux dissout et libère de l'emprise sociale, elle contribue de manière décisive à la joie et au bonheur d'être soi-même, authentiquement, dans un monde autrement vécu¹¹⁰, un monde transfiguré dont

¹⁰⁹ Eugen Fink nous fait part au paragraphe « détermination et indétermination, impossibilité et possibilités » de sa pensée sur l'épuisement des possibilités de l'existence et de leurs récupérations par le jeu : « En effet, dans le jeu nous jouissons de la possibilité de récupérer les possibilités perdues et même de parvenir par delà celles-ci jusqu'à l'étendue ouverte d'un mode de vie non déterminé et que rien ne lie. Nous pouvons rejeter le fardeau de l'histoire de notre propre vie, nous pouvons « choisir » ce que nous voulons, nous pouvons nous glisser dans n'importe quel rôle de l'existence. Mais, précisément nous ne le pouvons pas réellement et véritablement, mais *seulement* "en apparence". C'est seulement d'une manière illusoire que nous pouvons échapper à notre vie réelle, déterminée. La libération est simple rêve. Notre évasion nous transpose dans "l'irréel". Sur le mode de l'irréalité, nous pouvons pour ainsi dire recommencer comme si nous n'avions pas d'histoire, nous pouvons choisir dans un espace et un temps imaginaire. » (Fink, 1966, p. 80).

¹¹⁰ « La Mimicry, où Caillois range à la fois le carnaval, le théâtre, le masque et le travesti, tous les bruyants, factices ou bizarres, mais toujours profonds divertissements grâce auxquels, actif ou passif, acteur ou spectateur, l'homme cesse d'être soi pour devenir autre, ou en acceptant qu'un autre le devienne » Discours de réception de

« *Les choses comme les autres ne constituent plus des objets d'intérêts actuels pris à l'horizon du monde quitté* » (Duvignaud, 1980, p. 53). Le plus frappant chez l'individu dans ces libations festives, ces exultations autour de divertissements ludiques plus ou moins débridés voire subversifs, c'est un détachement apparent des choses jusque là valorisées et la distance qui s'opère en lui : « *La conscience se projette en avant est comme en dehors de cette situation concrète, flotte pour ainsi dire au gré du hasard* » (Ibid.). Nous pouvons évoquer une ivresse captivante, mais avant tout une présence à soi qui s'impose comme « *le principe actif à partir duquel il est possible d'affirmer, de reconnaître ou de nier des réalités ou des valeurs sur un mode authentique* » (Lenain, 1993, p. 9). Par son authenticité le jeu nous accorde ce surcroît de conscience qui fait défaut pour se distancer du tout venant du monde ambiant, ce que dit Benveniste :

« Le jeu permet de résoudre ou d'abolir ce conflit en lequel se résume la relation de la conscience au monde. La conscience est condamnée à tâtonner douloureusement dans un réel qu'elle ne peut vivre d'emblée ni assumer complètement, car si elle parvient souvent à le modifier, elle n'est jamais en état de le comprendre. Telle est sa fatalité. » (Benveniste, 1947).

Nous n'avons pas fait l'économie d'une discussion du point de vue social sur l'antinomie jeu/travail, cependant elle nous paraît moins radicale qu'à l'énoncé, et s'estompe dès lors que quotidiennement :

« Chacun peut observer ce besoin le matin quand il se réveille : il s'empresse de ressusciter le "monde" et les "choses" qui lui sont familières et de reprendre l'activité par laquelle il les fera exister durant la journée. » (Billeter, 2012, p. 34).

Les activités de jeu et de travail sont portées par l'homme. Un monde pour lequel le sociologue Serge Moscovici précise que son essence est avant tout biologique ; c'est la nature : « *Nous sommes en elle et avec elle, dans une double relation d'être et d'appartenance* » (Moscovici, 1972, p. 17). Un monde dans lequel le jeu et le travail sont, l'un synonyme de légèreté et de plaisir et allège le fardeau de l'autre qui est synonyme de pesanteur (nécessité et contingence). La question ouverte par notre discussion concerne la mesure dans laquelle le monde du jeu et le monde du travail cohabitent, s'interpénètrent, se mixent, s'articulent. Une partie de la réponse revient à Benveniste : « une relation apaisée de la conscience du monde » ou à Duvignaud : « la conscience se projette en avant »¹¹¹.

Marguerite Yourcenar à l'Académie française, le 22 janvier 1981, à la place laissée vacante par la mort de Roger Caillois.

¹¹¹ Les sociologues Duvignaud et Benveniste s'accordent sur l'importance du phénomène de la conscience dans la relation du jeu au monde, à la fois en retrait et au dehors d'un réel dogmatique. Un point qui semble entrer en résonance avec la phénoménologie herméneutique de la figuration ludique du monde de Kearney (1984, p. 47).

Synthèse

Le jeu, dès lors qu'il est cause de son activité, que sa règle lui assure la maîtrise de ses actes, peut se déployer en ses possibles, authentiquement.

- Le jeu est cause pleine et entière de son activité.
- La propriété fondamentale du jeu est de déployer son activité au delà du réel possible par une figuration « ludique ».
- Le jeu est imprévisible ; à l'inverse c'est une activité réglée.

Afin de qualifier la nature authentique du jeu, suivant les caractéristiques essentielles de la notion, ainsi que les difficultés théoriques qu'il présente, nous mettons en place une interrogation du jeu à l'aide de tableaux relevant des connotations et des difficultés et une matrice établie par croisement de ces connotations et difficultés. Notre explicitation s'appuie sur les trois caractéristiques essentielles de la notion de jeu que sont, la recherche de liberté, une manière particulière, et singulière, de donner du sens aux actes sous l'égide de règles librement consenties ; elle approfondira les connotations et les difficultés rencontrées par la notion de jeu.

Nous expliciterons dans ce qui suit le vocable jeu à l'aide des différentes disciplines convoquées : du fait de l'importance de la notion de liberté et de ses possibles, celles-ci seront interrogées en philosophie ; du fait d'activités réglées et de manières d'agir particulières nous nous tournerons vers la psychologie cognitive ; puis nous focaliserons notre examen sur l'enseignement-apprentissage par les Sciences de l'éducation.

Le tableau suivant fait correspondre pour chaque connotation un ou plusieurs champs et leur(s) auteur(s). Chaque connotation sera couverte par un auteur *a minima* (fig. 21).

Figure 21 – Les connotations de la notion de jeu

Connotation à propos de la notion de jeu	Champs théorique convoqués		
	Philosophie	Psychologie cognitive	Sciences de l'éducation
Activité ayant sa finalité en elle-même			
Liberté			
Cadre spatial et temporel spécifique, repli			
Fiction, hors de la vie courante, « comme si »			
Non productif, sans conséquence réelle, frivolité			
Incertitude			
Règle			

Chapitre 2. Interrogations pluridisciplinaires sur le jeu

Le champ lexical et sémantique de la notion de jeu a fait apparaître, par sa polysémie, tout un réseau dont les nœuds nous ont conduit à plusieurs sens littéraux du terme de jeu, et nous ont apporté une grande diversité de significations que nous avons mises en relation et approfondies selon des procédés sémantiques et rhétoriques. Le jeu a été interrogé selon deux pans de sens que l'approfondissement des perspectives sociale, historique, culturelle et linguistique ont révélées : un sens éminemment social qui explique à la fois le construit social du jeu et sa pratique de référence à l'école maternelle, et un sens éminemment métaphorique qui explique l'étonnante et extraordinaire facilité d'invention de sens et de significations que revêt le jeu pour celui qui joue, la diversité phénoménale des possibilités figuratives qu'il adopte aux yeux du joueur, et sans doute parfois pour l'observateur « pris » au jeu. Au final, le jeu peut être interrogé par deux structures distinctes et complémentaires : l'une attachée à décrire le jeu comme une activité sociale identifiable en ses représentations, procurant sens et significations aux actes de jeu, et l'autre attachée à témoigner du transport de sens réalisé par des transpositions métaphoriques ; structure pour signifier, depuis le domaine subjectif du joueur, ses interactions langagières avec les autres joueurs. Ainsi nous proposons une structure significative à double entrée, comme activité provenant d'une construction sociale et comme métaphore. Une telle structure, qui permet d'explorer les dimensions ou axes paradigmatiques objectif et subjectif du jeu, entre en résonance avec ce qui nous a conduit à formuler notre problème empirique [*Pour quelles raisons les curricula évacuent-ils quasiment le jeu dès l'école élémentaire quant à l'apprentissage de savoirs ?*], à savoir le jeu utilisé celui comme une pratique sociale de référence pour l'apprentissage de savoirs et une modalité d'apprentissage « apprendre en jouant ».

Le sens métaphorique « joue » à plein dans les jeux de fictions, tous jeux supposent des règles, nécessaires à la création d'un imaginaire partagé, afin que chaque joueur se comprenne par la parole et par le geste. La dimension subjective du joueur est indispensable à l'analyse pour saisir la structure métaphorique du jeu.

L'entrée métaphorique propre au lexique du mot jeu (jeu de jambe, d'un mécanisme ou jeu d'échecs) par faire « comme si » c'était vrai tout en sachant que ça n'est pas réel, se rapporte étroitement à l'activité de jeu elle-même. Ainsi, définir l'activité de jeu nécessite l'approfondissement de sa dimension métaphorique, outre la prise en compte du construit et de ses dimensions sociale, culturelle et historique.

La métaphorisation et la construction sociale sont les descripteurs dynamiques essentiels de l'activité de jeu, elles sont ainsi constitutives de notre structure d'interrogation à double entrée.

Avec l'éclairage historico-culturel, social et linguistique des auteurs, nous disposons de connotations *qui s'ajoutent aux significations initiales de la notion de jeu*. Partant de là, nous confirmons, en le resserrant à quelques auteurs choisis, le cadre de nos interrogations en philosophie, en psychologie cognitive et en Sciences de l'éducation. Nous proposons une structure de connotations à double entrée : l'une concernant l'activité de jeu et l'autre la métaphore du jeu. Nous reprenons les éléments de synthèse des connotations et des difficultés de la notion de jeu de notre éclairage historico-culturel, social et linguistique. Notre structure peut être scindée en deux entrées, une relayant la dimension sociale de sa construction, l'autre la dimension métaphorique de ses significations (fig. 34).

1. La dimension métaphorique des significations du jeu

Nous avons extrait des éléments de synthèse des connotations de jeu de notre éclairage historico-culturel, social et linguistique, ce qui se rapporte aux figures de sens et plus précisément aux transitions métaphoriques. Notre argument tient au fait que la transition métaphorique est induite directement et interprète les termes de fiction, d'imagination et d'imaginaire, mais aussi des expressions « hors de la vie courante », « comme si », « sans conséquence réelle », « non productif »... (Une liste indicative et non exhaustive). Revenons sur la définition de la métaphore, la métaphore a été introduite comme *figure de style* par Aristote et se situe à la croisée de la rhétorique, dont le but est la *persuasion par la parole*, et de la poétique, dont le but est la *mimésis des actions humaines dans la poésie tragique*. Le terme de métaphore, vient du grec *métaphora* qui signifie *transport*, décrit une opération de langage :

« La métaphore est l'application à une chose d'un nom qui lui est étranger par un glissement du genre à l'espèce, de l'espèce au genre, de l'espèce à l'espèce, ou selon un rapport d'analogie. » (Aristote, 2012, 1457 b 5-10, p. 118).

Dans la *Rhétorique*, Aristote nous rappelle que pour tous, apprendre aisément est une chose agréable et qu'en utilisant des mots connus pour remplir l'objet de mots étrangers peu clairs, la métaphore y contribue naturellement par des mots d'esprit. Ce qu'il met au crédit du poète :

« lorsqu'il dit (Homère) que la vieillesse est (comme) la paille, il produit un enseignement et une notion par le genre, l'une et l'autre ayant perdu leurs fleurs. » (Ibid., 2012, III, 10, 1410 b, p. 331).

Notons que cette métaphore est *implicitement une comparaison* entre la paille et la vieillesse par le truchement de la perte de la fleur, tout comme « cet homme est un lion » par son courage, corrélativement dans « fort comme un lion », la *comparaison* est une métaphore déployée (Ricœur, 1997, p. 37).

Nous questionnons et analysons en profondeur ce que le jeu doit à la métaphore, à la lumière du livre que Paul Ricœur lui a consacré : *La métaphore vive* (Ricœur, 1997).

1.1 La métaphore comme heuristique

Notre réflexion s'appuie sur l'analyse fine de Ricœur (Ibid.) ; une analyse qui traverse les champs sémiotique, sémantique et herméneutique et qui opère pour chacun au niveau de leurs entités linguistiques, en progressant du mot à la phrase puis de la phrase au discours. En très court, l'analyse de Ricœur épuise la voie sémantique de la métaphore qui s'arrête à la phrase, au seuil du discours et cède la place à une herméneutique qui permet l'analyse de la métaphore passant de la phrase au discours. Le point de vue herméneutique de la métaphore n'est pas focalisé sur les aspects sémantiques du mot ou de la phrase, il se déploie au delà de toute (nouvelle) pertinence sémantique. Il s'agit d'une transition de référentiel, le référentiel sémantique de la phrase cède le pas à un référentiel herméneutique du discours. Une actualisation de la référence qui signifie que ce qui va porter le sens dans le discours, hors du champ purement sémantique, se trouve dans l'organisation interne du discours et non plus dans la phrase, un discours qui se réfère non pas aux seules dénnotations mais à « *l'énoncé métaphorique en tant que pouvoir de "redécrire" la réalité* » (Ricœur, 1997, p. 10), une réalité non plus décrite mais transportée par le langage en somme.

« La métaphore se présente alors comme une stratégie de discours qui, en préservant et en développant la puissance créatrice du langage, préserve et développe le pouvoir *heuristique* déployé par la *fiction*. » (Ibid.).

La métaphore poétique du discours porte la métaphore à son niveau le plus élevé, par la fonction heuristique du discours, comme « Qu'est-ce que l'auteur a voulu dire par là ? », qualifiée encore de *fiction heuristique* par Ricœur (Ibid., p. 301), elle vise la réalité. La métaphore possède cette puissance de description autre de la réalité, autre que celle du langage habituel, celui des métaphores « usées », autorisées sans trop d'écart entre sens et dénnotation. Une réalité accessible, en vérité, par l'actualisation du langage par des métaphores « vives », celles dont les enfants ont le secret avant de parler comme tout un chacun, ces fictions de poètes qui s'autorisent digressions de sens et transgressions de références pleines d'audace ; ce dont Jacques Henriot nous semble jouer avec le titre de son livre « *Sous couleur*

de jouer. La métaphore ludique. », évoquant coloris de jeu, palette du peintre comme lieu de la métaphore ludique.

La fiction heuristique de la métaphore poétique, éclaire nos interrogations sur sa production spontanée chez l'enfant ; le joueur est un poète, dit encore Jacques Henriot (1969), une proximité du jeu et de l'écriture confortée par la critique littéraire Durosini-Gras à propos des récits d'André de Mandiargues (prix Goncourt 1967) :

« L'étude de la mise en jeu de l'écriture s'articule autour de trois axes, selon les trois niveaux proposés par Jacques Henriot (1969), adaptés au sujet : le *jouer*, le *jeu*, et le *jouant*. » (Ibid., 2005, p. 44).

Cependant l'hypothèse d'une poétique métaphorique désignant un caractère fondamental du jeu nous semble a priori contradictoire avec le fait que le jeu soit une *praxis* dont la finalité réside en elle-même, à moins de considérer le langage accompagnant le jeu et conférant aux actes de jeu une réalité figurative. Auquel cas, cette poétique ludique serait d'ordre interne pour le sens et d'ordre externe pour dénoter les actes de jeu, ce qui en d'autres termes traduit :

La nécessité d'un cadre sémantique pour l'activité de jeu pour signifier telle ou telle chose, construire une règle validant grammaticalement « un » langage pour l'action.

Le « mouvement de sens » demeure le trait fondamental du *bien métaphoriser*, du bien apercevoir les ressemblances qui est apercevoir le semblable dans l'apparence dissemblable des attributs.

« bien métaphoriser ne s'apprend pas ; c'est le don du génie, c'est à dire de la nature : ne sommes-nous pas ici au plan de la trouvaille, c'est à dire de cette heuristique dont nous disons qu'elle ne viole un ordre que pour en créer un autre, qu'elle ne déconstruit que pour redécrire ? Qu'il n'y ait pas de règles pour inventer, toute la théorie moderne de l'invention le confirme. Il n'y a pas de règle pour faire de bonnes hypothèses : il y en a seulement pour les valider. » (Ricoeur, 1997, p. 33).

Nous sommes loin des définitions *canoniques* de la métaphore, celles dont l'entité linguistique est le mot : « Achille *est* un lion » ; le fait que dans « Achille est comme un lion » la *comparaison* est une métaphore développée par la *ressemblance* implicite, par *analogie* de l'attribut du courage. L'extension de ces formes canoniques à la phrase puis au discours, tant que ces figures de style demeurent rhétoriques, n'ajoute guère de pertinence. Pour contribuer à un progrès, une avancée innovante, intelligible, il faut procéder à une transition :

« Dire qu'une métaphore neuve n'est tirée de nulle part, c'est la reconnaître pour ce qu'elle est, à savoir une création momentanée du langage, une *innovation sémantique* qui n'a pas de statut dans le langage en tant que du déjà établi, ni au titre de la désignation, ni au titre de la connotation. » (Ibid., p.126).

De telles productions métaphoriques, selon le contexte dans lequel elles apparaissent (mot, phrase, discours), fonctionnent en chaîne ou en réseau par des innovations sémantiques *hic and nunc* : comme passer d'un ordre sémantique primaire (entendu) de description de la réalité à un ordre secondaire (inattendu) possédant de nouvelles règles de production d'énoncés grammaticalement construits, ce que Ricœur commente en distinguant *métaphore vive* de métaphore usée :

« La transposition métaphorique est plus difficile à concevoir que la simple analogie, elle est une métaphore vive, de l'ordre du discours comme innovation sémantique, alors que le mot courant y compris exprimé par analogie est de l'ordre de la métaphore "morte", le mouvement de sens y est absent puisque la signification est déjà cristallisée. » (Ricœur, 1997).

1.2 La métaphore comme fiction

La *métaphore vive* donne du sens à des termes et à des idées nouvelles, ou pas, elle permet de se les approprier en représentations, sans pour autant avoir besoin d'en connaître les tenants et les aboutissants, puisque ses objets¹¹² appartiennent à l'ordre de la fiction du discours. En ce sens, la métaphore élude le réel et s'adresse à l'imaginaire grâce à un trait saillant de la chose dont l'évidence ne laisse subsister aucun doute pour l'assimiler, dit autrement « *La métaphore dénomme un objet à l'aide du représentant le plus typique d'un de ses attributs* » (Ricœur, 1997, p. 138). La métaphore linguistique s'évase par une essence esthétique qui, bien que prolongeant celle-là par une stylistique pour « *forger des termes nouveaux, suppléer à l'indigence du vocabulaire.* » (Ibid.), n'en constitue pas pour autant l'essentiel. La visée esthétique de la métaphore est de « *créer l'illusion, principalement en présentant le monde sous un aspect nouveau. [...] L'illusion elle-même a cette incidence ontologique, en tant que quasi-réalité.* » (Ibid., p. 139).

Notre entrée métaphorique s'appuie sur la notion de métaphore vive, comme heuristique et moyen de redescription de la réalité, ce que suggère le puissant « comme si » qui n'est pas une métaphore déployée mais bien une métaphore vive ; le « comme si » des jeux qui, au delà d'une simple croyance, permet d'inventer une réalité *fictive*, significativement partagée au sein d'un espace social transitionnel mais construit.

¹¹² En politique « l'homme est un loup pour l'homme » ; figurer une chose « une bretelle d'autoroute » ; sublimer l'éclat et la fragilité de la beauté éternelle « Et Rose elle a vécu ce que vivent les roses l'espace d'un matin » ; donner du sens à une notion abstraite « le cancer c'est un crabe qui te mange de l'intérieur », « la théorie des cordes vibrantes », « les trous noirs », « les trous de verre », le fameux « BIG BANG » un événement explosif, la naissance de l'univers, « la théorie du chaos » et l'ordre du monde, les scientifiques ne manquent pas d'imagination ! La « Madeleine de Proust » nous fait filer à l'évocation par métaphore.

La fiction propre au jeu est une œuvre partagée par les seuls joueurs. Nous pouvons argumenter, en puissance, les significations et le construit social du jeu à l'aide d'une herméneutique des métaphores vives de toute fiction heuristique. Nous récapitulons notre entrée métaphorique par les procédés qu'elle met en œuvre pour structurer le jeu, soit la structure métaphorique du jeu (notamment par la connotation « comme si »), soit l'attitude ludique propre au joueur qui partage la fiction instituée par l'activité de jeu (fig. 22).

Figure 22 – Entrée pour interroger la structure métaphorique de l'activité de jeu

La structure métaphorique de l'activité de jeu
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Attitude ludique du joueur</i> • <i>Structure métaphorique du jeu</i>

Nous avons spécifié deux entrées pour la structure métaphorique du jeu, celle de l'attitude ludique proprement subjective du fait du joueur et celle de la structure métaphorique propre à décrire le sens du jeu, *répondre à la question qu'est-ce qui fait que c'est un jeu*. Nous avons argumenté, en puissance, les significations et le construit social du jeu à l'aide d'une herméneutique des métaphores vives à l'œuvre dans faire ou être « comme si », et en acte, par le déploiement de leurs possibilités. Soulignons que l'aspect subjectif du jeu est indispensable pour comprendre ce qu'est le jeu pour le joueur qui joue, que l'aspect objectif du jeu est insuffisant pour approcher le concept de jeu.

2. La dimension sociale de la construction du jeu

Nous reprenons les éléments de synthèse des connotations de jeu de notre éclairage historico-culturel, social et linguistique, pour notre entrée relayant la dimension sociale de la construction du jeu (fig. 35). La construction sociale est visiblement à l'œuvre en éducation scolaire dès la maternelle, par le jeu notamment, elle est entendue par Philippe Bourdieu à la fois comme cause et comme justification de l'*être social* qu'est l'homme :

« Le monde social offre aux êtres humains ce dont ils sont le plus totalement dépourvu : une justification d'exister » (Bourdieu, 1997, p. 282).

L'être-social de l'homme réside en l'existence d'un capital social qui, ni économique ou culturel, est un concept instrumental constitué par « *l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance.* » (Bourdieu, 1980, p. 2). Le modèle du jeu pour Bourdieu permet de caractériser différents modes de cette implication sociale de l'individu, il met en exergue que « *L'être au monde est un être au jeu, pris dans*

une pluralité de jeux. Chaque jeu produit, perpétue, valide une valeur spécifique, un mode de justification d'exister » (Pinto, 2004). Dans cette approche le mode d'être au monde de l'être-social de l'homme est d'être au jeu « *enveloppé et investi dans un ici et maintenant socialement structuré et différencié* » (Ibid.) ; mais, cette approche sociale s'appuyant sur le modèle du jeu ne définit pas ce qui fait l'essence même de ce qui est connoté par la notion de jeu, c'est à dire une transition sociale au sein d'un espace social justifié en tant que tel par Bourdieu, un espace intermédiaire clos où se déroule une activité qui se propose, en commun accord avec ses auteurs et acteurs, de définir son propre objet ; et pas le contraire c'est à dire un objet qui est le jeu social, et qui définit l'activité de ses membres, des êtres sociaux.

Il est essentiel de lever toute ambiguïté à propos de la dimension sociale du jeu et de sa construction, en montrant que sa cause n'est pas déterminée extérieurement à l'homme et que l'emploi de la métaphore du jeu, éventuellement du modèle du jeu, n'en fait pas pour autant une activité de jeu : la cause du jeu est déterminée de manière délibérée et interne à l'homme, l'activité de jeu s'exerce dans un cadre social qui lui est propre.

Le tableau ci-dessous (fig. 23) nous rappelle les connotations du jeu à l'œuvre dans la dimension sociale de la construction du jeu.

Figure 23 – Entrée pour interroger les connotations de la construction sociale de l'activité de jeu

Construction sociale du jeu
Connotations
Activité ayant sa finalité en elle-même
Liberté
Cadre spatial et temporel spécifique, repli
Fiction, hors de la vie courante, « comme si »
Non productif, sans conséquence réelle, frivolité
Incertitude
Règle

3. Matrice d'interrogation des connotations et des difficultés sur la notion de jeu

Pour nous l'antinomie jeu/travail se rapporte à l'activité par les connotations suivantes : activité ayant sa fin en elle-même, activité non productive, futile, incertaine en résultat et en durée. L'imaginaire/Faire « comme-si » c'était réel se rapporte à la conscience par les connotations : fiction, hors de la vie courante, imaginaire, en repli, dans un cadre espace-temps qui lui est propre. La liberté/activité réglée se rapporte aux concepts de liberté et de règle au sein du jeu que nous trouvons associés aux connotations de recherche de liberté et de règle. La table (fig. 24) figure les liens entre connotations et difficultés de la notion de jeu.

Figure 24 – Matrice d'interrogation des connotations et difficultés de la notion de jeu

Croisement théorique des difficultés et des connotations de jeu					
Champs interrogés			Connotations	Difficultés	
Philosophie	Psychologie cognitive	Sciences de l'éducation	Activité ayant sa finalité en elle-même	Antinomie jeu/travail	
			Incertitude		
			Non productif, sans conséquence réelle, frivolité		
			Cadre spatial et temporel spécifique, repli	Imaginaire/Faire « comme-si » c'était réel	
			Fiction, hors de la vie courante, « comme si »		
			Règle	Liberté/activité réglée	
			Liberté		

Les raisons de notre choix d'auteurs ont été guidées par l'importance de leurs œuvres sur l'éducation. Ils ont pensé le jeu en termes de connaissance et d'éthique pour Platon et Aristote, en termes de Sciences de l'éducation pour Brougère, de développement sociocognitif pour Piaget, Vygotski et Bruner, et au delà du champ éducatif Heidegger et Henriot ont contribué à la conceptualisation de l'idée de jeu. Ces raisons sont développées en introduction des chapitres correspondants aux champs respectifs des auteurs.

Nous entamerons nos interrogations par des extraits de textes à propos du concept de jeu en philosophie avec Platon, Aristote, Heidegger puis Henriot, puis poursuivrons en psychologie cognitive avec Jean Piaget, Lev Vygotski et Jérôme Bruner, et terminerons par les Sciences de l'éducation avec Gilles Brougère. La table (fig. 24) est la structure à partir de laquelle nous interrogerons les auteurs des différentes disciplines.

Chapitre 3. Quelques extraits de philosophes à propos du jeu

Dès l'antiquité, le jeu a été écarté des préoccupations des philosophes, et ce, de manière radicale, chez Aristote au nom de l'éthique, chez Platon au nom de la connaissance et de l'éthique¹¹³. Il faudra attendre le XV^e siècle avec Thomas d'Aquin, puis les XVI^e et XVII^e avec Pascal et Leibniz et enfin le XVIII^e avec Schiller, dans la foulée de Kant, pour que le jeu gagne un statut philosophique légitime au nom de l'esthétique. La déconstruction d'un tel concept de jeu chez Nietzsche se rapportera à une métaphysique, tandis qu'Heidegger pensera l'être du jeu depuis le principe de raison d'être leibnizien. Ainsi nous pouvons dégager deux courants, valeur éthique et enjeux de savoirs ; au confluent de ces deux courants nous trouvons les *Pensées* de Blaise Pascal sur le divertissement comme remède à l'ennui et à la finitude de notre existence, une espèce d'angoisse existentielle qui nous pousserait, selon ses termes, à nous « piper nous-même » par le divertissement, ne dit-il pas du reste

« La seule chose qui nous console de nos misères est le divertissement ; et cependant c'est la plus grande de nos misères » (Pascal, 1976, fragment 171-414, p. 96).

Les enjeux de savoirs du jeu naissent chez Leibniz par le calcul des probabilités lié aux différents jeux de cartes de l'époque. L'axe éthique et moral dans lequel se trouvait enfermée la pensée philosophique sur le jeu depuis les grecs, s'assouplit par la voie et la voix de Thomas d'Aquin qui fait surgir la dimension anthropologique du jeu, ce qui permet de poser un statut pour le jeu comme indispensable à l'homme d'une part, et de démontrer les insuffisances ou travers de l'être social qui ne s'adonnerait pas à la convivialité du jeu : une vertu du jeu s'opposant à son vice chez Aristote et Platon. Tant et si bien que la cristallisation négative de la pensée philosophique du jeu fait place à une pensée accordant, au delà de l'aspect purement anthropologique, un statut social au jeu, un remède à l'ennui, et de manière plus radicale face à la finitude de l'existence de l'homme, une *diversion*.

Nous prenons quelques extraits philosophiques de Platon et Aristote avec des données éducatives et éthiques du jeu ; ensuite Heidegger et Henriot pour l'ouverture conceptuelle et, concernant Henriot, sa lecture critique d'auteurs sur le jeu, dont ceux que nous avons déjà convoqués, Huizinga, Caillois et Benveniste ; enfin, Haydée Silva¹¹⁴, qui élargit le concept de jeu de Jacques Henriot¹¹⁵ à l'éducation, est également convoquée.

¹¹³ Avec toutefois un assouplissement éthique notable vers la fin de sa vie. Platon encourage le jeu comme divertissement ludique, les hommes sont les jouets des dieux.

¹¹⁴ Haydée Silva Ochoa, agrégée en français et docteur ès littérature française (Sorbonne), est professeur de langue française à l'Université de Mexico, et effectue ses recherches en pédagogie du jeu comme outil pour

1. Jeu et éducation sont indissolubles chez Platon

Platon et Aristote¹¹⁶ ont eu un rôle actif en éducation dès l'antiquité et demeurent des références incontournables pour penser l'éducation en termes de connaissance, d'éthique et d'esthétique. Platon surtout, et Aristote, ont œuvré pour une institution éducative. Dans le panorama que dresse Henri-Irénée Marrou (1981) sur l'histoire de l'éducation du monde grec, il éclaire les efforts et les mérites des deux philosophes. À cette époque, sous l'influence culturelle du *nombre* chez Pythagore, la vie humaine est divisée en périodes de 7 ans (Ibid., p. 157). L'éducation ou *paideia*¹¹⁷ débute à l'âge de 7 ans révolu¹¹⁸, qui correspond de nos jours au début de l'école élémentaire (Ibid., p. 215). Il n'existait pas d'équivalent à l'école maternelle : l'éducation ou « l'élevage » (Ibid.) était assuré par les femmes de la famille. Le plus souvent un esclave participait à l'éducation de l'enfant, lui inculquait les bonnes manières ; souvent choisi en raison de sa diction il lui apprenait à bien parler, apprentissage, au demeurant, le plus important dévolu à l'enfant. L'initiation à la tradition culturelle, notamment par des récits révélant les mythes des dieux et les héros légendaires, complétait l'éducation donnée à l'enfant, d'après Marrou (Ibid., p. 216). Des années consacrées au jeu, beaucoup, rien que de très banal et de pas sérieux en somme, bref des enfantillages¹¹⁹. Les philosophes s'inquiétaient du temps perdu pour l'apprentissage de savoirs, Aristote et Platon pensaient qu' « aucun âge ne doit rester sans travail ! » (Ibid., p. 217), ils désiraient mettre les enfants à l'étude au plus tôt, 6 ans pour Platon, 5 ans pour Aristote, dès 3 ans pour le stoïcien Chrysippe de Soles pour leur apprendre à lire et à écrire (Ibid.). Ils n'eurent pas le succès escompté, la mortalité infantile étant une des causes de la surdité des autorités à leur appel. Une ineptie, inacceptable de nos jours, au vu de l'engagement de l'état pour une éducation centrée sur les apprentissages et le développement de l'intelligence de l'enfant, une éducation somme toute gratuite. Mais dans la Grèce antique, l'état pouvait exercer à tout moment un droit de préemption en matière de politique éducative.

l'enseignement et l'apprentissage des langues. Ses publications jusqu'à 2013 sont référencées sur ce site <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/mes-publications/>

¹¹⁵ Jacques Henriot a pensé le jeu depuis l'idée qu'on s'en fait (et non pas l'activité déployée et le sens commun qu'on lui attribue), développant ainsi une approche inédite et éclairante du jeu ; il a pris à revers toutes les idées reçues du jeu, et déconstruit la notion de jeu pour en faire apparaître la structure et le phénomène de son apparaître. Gilles Brougère retrace son œuvre et lui consacre un bel hommage sur le site <http://journals.openedition.org/sdj/202#tocto1n3>

¹¹⁶ Aristote fut le disciple de Platon.

¹¹⁷ *Paideia* est l'éducation au sens de la culture et du mérite personnel par opposition à l'élevage jusqu'à 7 ans.

¹¹⁸ « A Sparte, par exemple, les enfants étaient laissés à leurs parents jusqu'à sept ans : à partir de cet âge, la loi les obligeait à mener la vie commune, à manger à la même table, à se livrer, sous la surveillance de maîtres sévères, aux mêmes exercices et aux mêmes jeux *. Riches et pauvres étaient traités de la même manière; ni le rang, ni la fortune n'établissaient entre eux de distinction » (Girard, 1889).

¹¹⁹ « Enfantillage » ce qui relève du monde de l'enfance non éduquée par les institutions, traduit par *Paidia* (jeu).

Dans son étude sur les mœurs athéniennes, l'helléniste Girard rapporte que

« Platon dit formellement que les enfants sont moins à leurs parents qu'à l'État et que ceux-ci ne doivent pas rester libres de les envoyer ou de ne pas les envoyer chez les maîtres » (Girard, 1889).

Le maître d'école est responsable de l'instruction des enfants, de l'équipement technique et intellectuel qui lui est assigné, l'éducation morale n'était pas de son ressort ; impensable de nos jours tant les parents délèguent une partie de leur autorité morale à l'institution éducative : un impensé inenvisageable dans la Grèce antique ! Platon se trouve confronté à l'entêtement des autorités morales et des mœurs quand il s'agit de faire avancer l'âge de l'éducation institutionnelle au premier âge c'est à dire en dessous de 7 ans (Marrou, 1981, p. 238) ; du temps estimé perdu et qui pourrait être utilement récupéré suggère-t-il. Marrou écrit que « *Platon voudrait orienter les jeux des enfants vers l'initiation professionnelle ou même scientifique* » (Ibid., p. 216-217). L'occasion de faire entrer le premier âge dans les jeux et concours intellectuels mêlant hommes et enfants fut donnée par la fête annuelle des Panathénées, dédiée à Athéna déesse protectrice de la cité d'Athènes¹²⁰, comme en témoignent des catalogues agonistiques¹²¹. Ainsi le contexte culturel dans lequel les jeux des enfants s'inscrit est celui d'une volonté éducative marquée du sceau agonistique si caractéristique de la Grèce antique (Girard, 1889). Mais malgré de nombreuses traces, vestiges et poteries montrant jouets, copies miniatures d'objets usuels, osselets (Marrou, 1981), peu de considération des jeux propres au premier âge.

Au regard de la culture grecque l'utilité de l'éducation pour la *paideia* se situe à l'arrière-plan de l'idéal culturel qu'elle vise : le Beau (Jaeger, 2014, p. 30). Ainsi il apparaît que le jeu,

¹²⁰ La fête des Panathénées était une fête religieuse dédiée à Athéna, la déesse protectrice de la cité d'Athènes. Elle se déroulait chaque année au mois de juillet, mais tous les 4 ans revêtait un éclat particulier lors des Grandes Panathénées. On organisait alors une procession, qui regroupait tous les habitants de la cité. Elle partait de la porte du Dipylon, dans le quartier du Céramique, traversait l'Agora et, suivant la voie sacrée, montait à l'Acropole. Là, on remettait à la prêtresse d'Athéna le *péplos*, un voile brodé par des jeunes filles, les *ergastines*, dont on revêtait la statue d'Athéna conservée dans le temple de l'Erechtéion. Ensuite, on procédait sur l'autel de la déesse à deux sacrifices sanglants, le second pouvant compter jusqu'à cent bœufs (hécatombe). Des jeux et des concours, qui avaient lieu sur l'Agora, marquaient également la fête. Les vainqueurs recevaient comme prix des amphores dites "panathénaïques", contenant de l'huile provenant des oliviers sacrés d'Athéna.

¹²¹ « Tel était le cas aux Panathénées : les concurrents y formaient deux grandes classes, les enfants et les hommes, ayant chacune leurs épreuves et leurs récompenses spéciales. Plus tard, la première fut subdivisée et comprit les enfants et les jeunes gens imberbes *, ceux-là, sans doute, âgés de plus de douze ans et de moins de seize, ceux-ci de plus de seize et de moins de vingt. Plus tard encore, les catalogues agonistiques mentionnent trois catégories d'enfants, les enfants du premier âge, ceux du second et ceux du troisième » (Girard, 1889).

paidia, appartient à la catégorie du jeu libre, alors que celui associé à la *paideia* appartient aux catégories agonistiques¹²², des jeux à enjeux sportifs et intellectuels.

2. L'ambivalence du jeu chez Platon : une activité futile et sérieuse

L'éducation instituée chez les athéniens comporte trois cycles de 7 ans, qui correspondrait approximativement de nos jours à l'école élémentaire et au collège, soit de 7 à 14 ans, puis de 14 à 21 ans au Lycée puis à l'enseignement supérieur. L'instruction primaire concerne essentiellement la lecture, l'écriture et le calcul. L'enseignement secondaire est dédié aux études littéraires et scientifiques dont l'étude des mathématiques recommandées par Platon (Marrou, 1981, p. 263), enfin, les études supérieures avec, entre autres choses, l'apprentissage de la rhétorique et de la philosophie où nous retrouvons l'ironie socratique comme jeu. Pourtant, d'après Christine Müller-Tragin (2010), le jeu est présent dans l'œuvre de Platon, nombre d'ouvrages y font référence comme *les Lois*, *la République*, *le Banquet*, *Phèdre*, *Gorgias*, *le Phédon*, *Protagoras*. Emmanuelle Joüet-Pastré (2000) a plus précisément ciblé le jeu et l'éducation dans les lois. Mais qu'en est-il du jeu pour Platon ? Il distingue le jeu futile du jeu sérieux, à la lumière du contexte éducatif athénien et des efforts de Platon pour « rentabiliser » les activités de la prime enfance, nous pouvons *a priori* ranger la *paidia* sous la rubrique des jeux futiles. En revanche par jeux sérieux, Platon entend une activité sérieuse au contraire d'activité de détente¹²³ ; pour Müller-Tragin (2010, p. 18) selon la formule exposée par Platon dans *le Banquet*, l'ensemble des activités humaines se répartissent, soit comme détente, soit comme sérieux (du grec *studieus*), soit comme activité d'amateur ou de professionnel. Le jeu est considéré comme une activité qui peut être sérieuse ou de détente, et non antinomique au sérieux du travail. Ainsi pour Platon « *On retrouve le jeu sérieux dans quatre domaines : l'imitation, les œuvres écrites, les mythes et l'ironie socratique.* » (Ibid.). Toute la difficulté consistant à discerner ce qui dans le jeu, pour les domaines énoncés, relève du sérieux ou de la détente. L'imitation comme *mimêsis*¹²⁴ est sans intérêt ni valeur, puisque la connaissance de la chose imitée est le plus souvent limitée, si ce n'est insignifiante.

¹²² Roger Caillois distingue deux niveaux de jeux, celui libre spontané sans règle précise qu'il rapporte au terme grec *paidia*, et celui comportant des règles, lié aux traditions qu'il rapporte au terme latin *ludus*.

¹²³ Pour Christine Müller-Tragin (2010) selon la formule de Platon trouvée dans *le Banquet*, l'ensemble des activités humaines se répartit en tant qu'activité de détente ou de sérieux, que Platon relie aussi à l'activité amateur et à l'activité professionnelle.

¹²⁴ Le terme de *mimêsis* s'inscrit dans une problématique sémantique du concept de *mimêsis* correspondant à la double orientation donnée par Platon et par Aristote, c'est-à-dire à l'opposition entre un concept, élaboré en référence à un modèle pictural et, conférant à *mimêsis* le sens de ressemblance, et un concept, élaboré en référence à un modèle théâtral, conférant à *mimêsis* le sens de représentation.

2.1 Les quatre formes possibles de jeux sérieux

Platon ne porte aucun jugement de valeur sur les jeux de la prime enfance, c'est naturel, spontané, instinctif, sans rapport avec l'éducation institutionnelle. En éducation dès l'âge de 7 ans, si le jeu occupe toujours une place importante, la valeur épistémique du jeu est le critère par lequel Platon peut définir un jeu comme activité sérieuse ou futile. En effet, si Platon accorde au jeu une place dans sa philosophie, il a un statut particulier, parfois ambigu : sérieux ou futile, utile à l'éducation ou pas, l'éthique du jeu sera complexe jusqu'au bout de l'œuvre de Platon. Bien qu'il considère d'emblée en éducation tout jeu comme un renoncement, une démission intellectuelle, il se doit de traiter les jeux particuliers, comme le mime pour lequel il reconnaît un apprentissage de savoirs, ceux du modèle imité. Du coup l'activité de mime remonte le lourd handicap épistémologique que Platon confère à l'imitation – qui est déclassée au 3^e rang, celui des reflets et des apparences –, pour parvenir au plus haut degré de la connaissance qui est celui de l'intelligibilité¹²⁵. Ainsi, si l'imitation est productrice de savoirs, elle devient par le jeu une activité sérieuse, mais futile si elle n'est que reproduction, copie du réel. Dans le *Sophiste* Platon montre qu'il existe deux espèces de simulacres : la simulation et l'apparence illusoire, qui restent attachées à la *paidia*, le simulacre comme *paidia* ne sera jamais remis en question chez Platon (Müller-Tragin, 2010, p. 22).

L'œuvre écrite est méprisée par Platon comme copie, au contraire de la richesse de l'expression orale : à ses yeux l'écrit n'est qu'une pâle imitation du discours oral, sans consistance, incapable de s'adapter à l'interlocuteur, donc au lecteur (Ibid., p. 23-24). Nous ne pouvons que constater les côtés péjoratifs du jeu, son activité futile y compris dans les œuvres écrites ; or, comme selon nous c'est depuis les lectures que les esprits se forment à la culture, il semble contradictoire de rejeter les œuvres écrites (que dire de nos lectures de Platon ?) en tant qu'enfantillages sans intérêt. Platon se ravise, il reconnaît que l'écrit permet le « ressouvenir » donc l'éducation à la postérité (Ibid., p. 28). Mais elle n'en demeure pas moins *paidia*, supérieure à un simple divertissement néanmoins. Les mythes n'ont guère d'écho plus favorable chez Platon : *παιδια* (Ibid., p. 31), pourtant, selon l'interlocuteur, le mythe transpose des vérités intelligibles, il sert de support pédagogique¹²⁶, de matière ; le mythe constitue le terreau qui permet, à celui qui l'écoute, de clarifier et de comprendre les

¹²⁵ Allégorie de la caverne dans la République livre VII (Platon, 2010).

¹²⁶ Platon préconise également le jeu comme support à l'enseignement et à l'apprentissage des mathématiques et de l'algèbre. Pour rendre intelligible les objets mathématiques, il n'hésite pas à faire utiliser des objets concrets, à détailler comment se servir de gobelets, de pommes, de couronnes en « *adaptant à un jeu la pratique usuelle des opérations arithmétiques indispensables* » (Müller-Tragin, 2010, p. 15).

erreurs commises partant des tenants et des aboutissants de l’histoire (Ibid., p. 32-34) : il est un jeu sérieux.

Enfin l’ironie socratique est un jeu qui se joue entre Socrate et son interlocuteur, mots plaisants, jeux de mots, mode enjoué, plaisanteries, taquineries concourent à faire entrer l’interlocuteur dans le jeu (Ibid., p. 38-39), ce qui, proche du *jocus*, ouvre d’une certaine manière les portes à une *maïeutique*¹²⁷ (fig. 25).

Figure 25 – Caractères de l’activité de jeu retenus par Platon

Jeu (<i>παιδία</i>)	Activité	
	Sérieuse	Futile
Imitation	Mime : apprentissage.	Ecriture
Œuvre écrite	Ressouvenir pour l’ éducation.	Pas d’interlocuteur.
Mythes	Support et avantage pédagogique, ruse ; terreau pour l’imagination.	Au sens de l’œuvre écrite.
Ironie socratique	Maïeutique. Jeu au sens de <i>Jocus</i> .	Non.

2.2 Ce que nous retenons chez Platon

Pour Platon il ne peut y avoir d’apprentissage de savoirs que dans une acception de jeu sérieux, sans débordement, lucide. Même si Platon recommande le jeu pour l’enseignement et la pratique de l’arithmétique, cependant le jeu n’en demeure pas moins contraire à la *theoria*¹²⁸, le jeu se rapporte à des pratiques qui doivent être légiférées par la morale et par l’éthique.

Nous relevons par la distinction opérée entre les jeux sérieux et les jeux frivoles, les connotations de frivolité, de « faire comme si » et une liberté conditionnée aux lois. Nous retenons l’antinomie jeu/travail qui relève de la législation (lois), et la futilité ; Liberté/activité réglée relève du sérieux : régulation en apprentissage ; liberté dans l’enfance ; Imaginaire/Faire « comme-si » réservé à l’enfance, de l’ordre de la *mimésis*, cela est contraire à la pensée. L’incertitude n’est manifestement pas traitée, des réserves sur la liberté du jeu puisque le jeu libre de l’enfance est apparenté à la *mimésis*.

Étonnamment le dernier Platon incite aux Jeux et divertissements chez les adultes en accord avec la loi (fig. 26).

¹²⁷ Un art chez Socrate, celui de faire « accoucher » les esprits, par la fausse naïveté, laisser croire, ruser etc.

¹²⁸ La *theoria* produit des connaissances, au contraire du jeu qui, au mieux, en consomme. Le jeu est une démission intellectuelle pour Platon, c’est en ce sens que l’activité de jeu est contraire à la *theoria*.

Figure 26 – Relation entre les connotations et les difficultés du jeu chez Platon.

Connotations de la notion de jeu	Chez Platon	Difficultés
Activité ayant sa finalité en elle-même, « plaisir »	Le jeu à légiférer et le divertissement à encourager tout au long de la vie.	Antinomie jeu/travail
Cadre spatial et temporel spécifique, repli	Réservé à l'enfance	
Fiction, hors de la vie courante, « comme si »	<i>Mimésis</i> ; simulacre ; contraire à la pensée	
Liberté	Pendant l'enfance. Sérieux.	Imaginaire/Faire « comme-si » c'était réel
Non productif, sans conséquence réelle, frivolité	Futile	
Incertitude	-	Liberté/activité réglée
Règle	Jeu sérieux pour l'apprentissage des mathématiques.	

3. Le jeu une activité à finalité sans fin qui procure du délasserment pour Aristote

Disciple de Platon, le contexte du jeu reste inchangé, sa forme agonistique lui confère valeur et autorité. Mais c'est sous l'angle récréatif, régénérant et, en contrepoint du travail, qu'Aristote considère le jeu de manière générale et en particulier, dans l'éducation

« Le jeu n'a pour objet que de délasser, mais il faut aussi que le délasserment soit agréable; car il doit être un remède aux soucis du travail. » (Aristote, 2016, Chap. V, §1).

Le jeu relève de la *praxis* analyse Cristian Bota¹²⁹, un processus dont la finalité est de se réaliser sans production externe :

« Le mouvement physique ou le changement de lieu (*kinesis*) a une finalité en dehors de lui-même et s'arrête lorsque cette finalité est atteinte. La *praxis* est un processus dont la finalité est " immanente ", en ce qu'elle coïncide avec la réalisation du processus lui-même, tout en n'ayant aucun produit (*ergon*). Et les processus avec produit (*poiesis*) ont leur finalité dans le produit même et se terminent une fois le produit réalisé. » (Bota, 2012, p. 39-40).

Soulignons que la notion d'activité réglée, n'est pas abordée par Aristote puisque dans son livre la « Métaphysique » la notion de règle dans « De l'Âme » se rapporte à une dialectique entre la passion (celle du jeu par exemple) et la raison (Aristote, 1993). Mais une *praxis* dont la finalité est en elle-même ne donne aucune indication quant aux conditions de la terminaison de celle-ci ; dès lors, comment penser une finalité intérieure sans intention de fin, une finalité sans fin ?

¹²⁹ Né en 1977 Cristian Bota a obtenu en 2011 le titre de docteur en sciences de l'éducation avec une thèse intitulée « Savoirs, textes et apprentissages en milieu universitaire. Pour une analyse socio-discursive de travaux de validation pour les cours. ».

Cette question difficile de finalité sans fin a été analysée chez Kant (2000) par la philosophe Danièle Lories¹³⁰, à propos de sa « Critique de la faculté de juger » ce qui est beau en lien avec le « libre jeu des facultés » ; pour Lories, chez Kant, le concept de beauté s'éprouve objectivement mais sa connaissance, sensible, demeure toute subjective et donc, sans concept formel de l'entendement (sans raison mais pas sans jugement) : « *Est beau ce qui plaît universellement sans concept.* » (Kant, 2000, §8). La chose belle est pure forme sans finalité, libre de toute emprise, ce que Lories rapporte au jeu :

« La pureté de la forme dans sa finalité indéterminée est donc jeu, elle est le jeu du mouvement libre, indéterminé et non déterminable, de l'apparaître de la chose belle. Elle est jeu au sens d'une absence de but, d'une absence de détermination, d'une gratuité de la manifestation. » (Lories, 1980, p. 498).

Un jeu à propos duquel Lories avait auparavant relevé le plaisir et la finalité en mettant en lien le pur plaisir comme fin et la finalité comme cause, en dehors de toute détermination intentionnelle autre que celle de perpétuer sa fin (le plaisir) :

« Le jeu, comme plaisir et comme finalité, fait cercle sur lui-même, en tant qu'il se perpétue, il devient sa propre fin (comme plaisir) et n'est ainsi que pure finalité formelle dont la forme est la seule fin » (Ibid., p. 495).

Le jeu a sa finalité en lui-même et celle-ci demeure une finalité sans fin¹³¹ autre que celle du plaisir éprouvé ; ce à quoi nous ajoutons, en référence à Lories et à Kant, que le plaisir éprouvé provient d'un effet de l'entendement subordonné par l'imagination. Nous répondons un peu laborieusement, à notre remarque sur la possibilité d'une *praxis* ayant sa finalité en elle-même pour se perpétuer, et ayant comme fin le plaisir pour éprouver le monde où, comme le souligne Lories, « *C'est dans ce moment de liberté, de respect, que se manifeste une profonde connivence de l'homme et du monde.* » (Ibid., p. 499).

Nous éclairons ainsi *la cause du jeu comme détermination à se perpétuer*, son origine et son fondement, le plaisir, ce que nous avons attribué en première analyse à un *instinct* de jeu.

Cette problématique de finalité sans fin s'insère dans notre perspective du jeu en puissance, qui ne s'accomplit en acte qu'à partir de soi-même.

¹³⁰ Danièle Lories professeure ordinaire, docteur en philosophie de l'Université de Louvain est agrégée de l'enseignement supérieur.

¹³¹ « Les facultés de connaître, alimentées par l'imagination, enfin débridée, entretiennent alors de libres rapports. En l'absence affranchissante d'un universel déterminant, Kant parlera ici d'une "finalité sans fin", entendons sans fin objectivement constatable. » (Grondin, 1991, p. 74).

3.1 Le jeu comme délasserement pour Aristote

Pour Aristote le jeu, au contraire du bonheur, n'est pas une fin en soi ; il « appelle à » et est en vue d'une autre activité. À notre grand étonnement il exclut le jeu du domaine du loisir ou de la *praxis*. Aristote subordonne le jeu au travail lorsqu'il argumente que « *Le jeu est, en effet, une sorte de délasserement, du fait que nous sommes incapables de travailler d'une façon ininterrompue et que nous avons besoin de relâche.* » (Aristote, 2012, p. 543, Livre X, chapitre 6). Une sorte d'instrument régénérateur pour poursuivre le travail ; présenté ainsi le jeu serait le contrepoint du travail, ce que rapporte Vincent Sullerot (2013, 2014,) dans sa lecture des chapitres 6 et 7 du livre X de l'Éthique à Nicomaque (Aristote, 2012) : « *On ne vit pas pour jouer, mais on joue pour vivre : le jeu procure le délasserement permettant de fournir le type d'effort (plaisant) nécessaire au bonheur. Le jeu n'appartient pas au loisir, mais au travail, dont il est le contrepoint.* ». Un délasserement soit, mais avec modération dans les *Sommes théologiques* de St Thomas d'Aquin pour lequel « *Les actions mêmes que l'on fait en jouant, considérées en elles-mêmes ne sont pas ordonnées à une fin. Mais le plaisir que l'on trouve en de telles actions est ordonné à la récréation et au repos de l'âme. De la sorte, si on le fait modérément, il est permis de se servir du jeu.* »¹³². Le jeu procure la détente nécessaire, la coupure salutaire à l'effort du travail, un soulagement au même titre que plaisanter, rire, se distraire, s'amuser bref, suspendre le monde réel un instant en paroles (*jocus*) ou bien en actes (*ludus*). Aristote va plus loin dans son énonciation du jeu comme moyen et instrument pour le travail, il proclame l'absurdité morale d'une vie dont le but serait le jeu, et non pas le bonheur en toute chose pour l'homme vertueux (Aristote, 2012). Le jeu est saisi comme une opportunité de plaisir, au sens du *Kairos*¹³³ pour ce qu'il est et ce qu'il apporte, de la joie, de la détente, mais il demeure un moyen parmi d'autres d'accéder au bonheur, comme le travail accompli par l'homme de bien, le vertueux. Le jeu chez Aristote répond à un besoin de la fonction de travail et de l'étude, c'est ce rôle de relâchement qui lui échoit, y compris pour l'éducation des enfants, et « *On conviendra sans peine qu'il ne faut point faire un jeu de l'instruction qu'on donne aux enfants. On ne s'instruit pas en badinant ; et l'étude est toujours pénible.* » (Aristote, 2016, Chap. IV, §4).

Contrairement à Aristote, nous pensons aussi le jeu chez les enfants, non pas en contrepoint, mais comme activité au même rang que le travail, elle est du reste indifférenciée chez les plus petits. Nous pouvons appuyer notre propos avec Aristote ; en effet, si l'apprentissage de

¹³² SAINT THOMAS D'AQUIN (1273). La morale prise par le particulier. Article 2 : peut-il y avoir une vertu dans les activités de jeu ? Solution 3.

¹³³ *KAIROS* est un petit dieu ailé de l'antiquité grecque, il incarne l'opportunité qui se présente à ne pas manquer, à saisir.

savoirs est un travail, certes, il est néanmoins rendu possible par la disponibilité du corps et de l'esprit, notamment au moyen du jeu puisque son activité régénère les facultés intellectuelles. Ce qu'Aristote lui-même nous laisse à entendre lorsqu'il écrit que « *Le travail amène toujours la fatigue et la contention de nos facultés. Il faut donc savoir appeler à propos l'emploi des jeux comme un remède salutaire. Le mouvement que le jeu procure détend l'esprit et le repose par le plaisir qu'il donne.* » (Aristote, 2016, Chap. 2, §4). La récréation que procure le jeu en fait une condition quasi nécessaire pour bien, voire mieux travailler ; le débat sur l'entrelacement du jeu et du travail reste ouvert.

3.2 Ce que nous retenons chez Aristote

Pour Aristote le jeu est d'un rang inférieur au travail car en permettant de se délasser il libère les tensions accumulées pendant l'effort ; récréatif, il réactive la vigueur du corps et de l'esprit. Pour Aristote il n'y a pas d'apprentissage de savoirs par le jeu, mais sans nul doute grâce au bénéfice du jeu par les bienfaits qu'il procure. Nous retenons chez Aristote les connotations d'activité ayant sa finalité en elle-même, non productive, frivole. Nous notons chez Aristote que l'antinomie jeu/travail relève du délassement et du plaisir, pas du travail ; il manque chez cet auteur l'idée d'incertitude. Pour Liberté/activité réglée en contrepoint du travail, il manque la liberté. Imaginaire/Faire « comme-si » est contraire à l'étude et au travail. La fiction et la liberté ne sont manifestement pas traitées (fig. 27).

Figure 27 – Énonciations en rapport avec les connotations et les difficultés du jeu (Aristote)

Connotations de la notion de jeu	Chez Aristote	Difficultés
Activité ayant sa finalité en elle-même, « plaisir »	Une activité à finalité sans fin. En contrepoint du travail, délassement.	Antinomie jeu/travail
Cadre spatial et temporel spécifique, repli	-	
Fiction, hors de la vie courante, « comme si »	-	
Liberté	-	Imaginaire/Faire « comme-si » c'était réel
Non productif, sans conséquence réelle, frivolité	Délassement	
Incertitude	-	Liberté/activité réglée
Règle	En contrepoint du travail, délassement.	

À partir de sa recherche sur la question de l'être, Martin Heidegger (2010, 2013) va donner des atours métaphysiques au Jeu, il développe sa pensée sur la raison d'être du Jeu en le questionnant depuis la *Théodicée* de Leibniz (1714).

4. La raison d'être du jeu selon Heidegger

Partant du principe de raison suffisante de Leibnitz pour qui « *toute chose a une raison d'être* », Heidegger considère que le jeu étant présent dans l'esprit de tous, et que chacun sachant ce que c'est qu'un jeu, il doit lui correspondre une raison d'être :

« Toutefois la façon de penser suivie jusqu'à nos jours n'atteint pas une telle altitude : car, dès qu'elle essaie de penser le Jeu, c'est-à-dire de se le représenter à sa manière, elle le prend pour quelque chose qui est. Or l'être d'un étant requiert une raison : il en faudrait donc une aussi pour le Jeu. » (Heidegger, 2013, p. 241).

Et de poursuivre qu'il doit correspondre un être au Jeu, qu'il définit ainsi :

« Ainsi l'être du Jeu est partout déterminé comme dialectique de liberté et de nécessité, dans la perspective du fond-raison, de la *ratio* de la règle, de la règle du jeu, du calcul. » (Ibid.).

4.1 Une dialectique de liberté et de nécessité

Il insiste, avec la dialectique liberté/nécessité, sur le fait que la liberté du jeu est soumise à des règles. Il rappelle une des difficultés (contradiction) déjà énoncée lors de l'étude de la notion de jeu (liberté / règle).

4.2 Ce que nous retenons chez Heidegger

Les connotations de liberté, de règle et de calcul qu'il introduit. Nous pensons que l'antinomie jeu/travail relève de la détermination du jeu comme dialectique liberté-nécessité. La Liberté/activité réglée relève de la dialectique liberté-nécessité suivant une règle du jeu. L'Imaginaire/Faire « comme si » c'était réel n'est pas traité (fig. 28).

Figure 28 – Énonciations en rapport avec les connotations et les difficultés du jeu (Heidegger)

Connotations de la notion de jeu	Chez Heidegger	Difficultés
Activité ayant sa finalité en elle-même, « plaisir »	-	Antinomie jeu/travail
Cadre spatial et temporel spécifique, repli	-	
Fiction, hors de la vie courante, « comme si »	-	
Liberté	Dialectique de liberté-nécessité	Imaginaire/Faire « comme-si » c'était réel
Non productif, sans conséquence réelle, frivolité	-	
Incertitude	L'être du jeu est partout déterminé comme dialectique de liberté et de nécessité	Liberté/activité réglée
Règle	Ratio, règle, règle du jeu, calcul	

La question du jeu qu'elle soit sociale, anthropologique, esthétique, éthique ou ontologique n'aborde pas frontalement le point de vue du sujet jouant, c'est à dire le jeu du point de vue subjectif et non plus objectif. Jacques Henriot s'insurge contre les perspectives fermées sur la question du jeu par Heidegger, puisque, selon Henriot, il n'assume pas le primat de l'acte de jeu par la pensée du jeu chez celui qui joue :

« Le jeu c'est d'abord la pensée du jeu. Aucun psychologue, aucun philosophe ne semble l'avoir envisagée sous cet angle. Heidegger, à cet égard, n'en dit pas plus long que Freud ou Piaget. Faute de s'être, préalablement à toute analyse, posé la question de la réalité du jeu et de la façon dont il se présente à la conscience de celui qui en parle, les théories du jeu n'ont jamais dépassé le niveau du sens commun. » (Henriot, 1989, p. 12).

Une carence à laquelle nous allons tenter de remédier avec Jacques Henriot, en développant l'entrée métaphorique du jeu et en interrogeant l'attitude ludique du joueur qui, soulignons-le, n'est ni approchée par Platon, Aristote ou Heidegger ; ceux-ci abordant le jeu d'un point de vue éthique ou métaphysique.

5. La métaphore ludique du jeu chez Jacques Henriot

Le réseau de la métaphore ludique chez Henriot, renvoie à quatre niveaux sémantiques de référence : au matériel (les objets concrets avec lesquels on joue), aux structures (systèmes organisés régissant le jeu par des dispositifs, des règles constitutives normatives et évolutives), au contexte (circonstances extrinsèques au jeu), à l'attitude (disposition d'esprit du jouant, son comportement, ce qu'il comprend et s'imagine être). L'attitude ludique est l'essence du joueur, il interagit avec et dépend des autres structures indépendantes entre-elles.

5.1 L'attitude ludique

Parfois, face à une situation dont on ne comprend pas le sens, par ignorance, incrédule avec parfois une pointe d'agacement nous nous demandons : *Mais à quel jeu joue-t-il ?* sans certitude pour autant qu'il s'agisse d'un jeu. Une telle interprétation des comportements comme s'il s'agissait d'un jeu, ne dit rien pour autant des intentions de celui qui les produit. Mais du fait de l'imprévisibilité des événements conférant une marge d'indétermination aux comportements humains, ou mécaniques, quant à leur interprétation, cela peut sans doute soulever la curiosité ou l'incrédulité de l'observateur vis à vis d'une situation dont il ne saisit ni le sens ni la raison d'être. Henriot pose cette ambiguïté quand il écrit qu'« *il y a jeu dès qu'un sujet adopte à l'égard de lui-même, des autres, de ce qu'il fait, de ce qu'il est, de ce qui est, une certaine attitude* » (Henriot, 1969).

Mais, pour jouer à plusieurs, l'*attitude ludique* doit être comprise par tous, car « *Pour entrer dans le jeu, il faut savoir que c'est un jeu* » (Henriot, 1969) ; ce qui demande aux joueurs une compréhension préalable et mutuelle du sens du jeu, qu'elle soit implicite ou pas, introduite par un « *on dirait que...* », une communication spécifique entre les joueurs pour échanger les signaux nécessaires à la conduite du jeu. une méta-communication au sens décrit par l'anthropologue Gregory Bateson (1995). Autrement dit « être de mèche », dans la confiance, pouvoir établir un cadre de connivences pour entrer dans le cercle magique du jeu, l'entretenir et en partager l'illusion. Cependant, l'illusion ne suffit pas à caractériser l'attitude ludique, il faut accepter le risque de partir à l'aventure, sans savoir où cela va mener, accepter ce contexte d'action défini par l'incertitude où, dans ce cadre, l'action qui apparaît comme but et moyen, engendre les conditions de l'agir au delà de son acte (Soulet, 2003). Une conduite *intrinsèquement* séquentielle à défaut d'être finalisée *extrinsèquement*, puisque l'attitude ludique en sa finalité garde ses distances avec toute implication dans le monde sensible, Henriot nous explique cette « "*distanciation*" *parce quelle est une façon de se rendre étranger au monde et à soi-même* » (Henriot, 1969, p. 76).

Le caractère essentiel de désengagement et de mise à distance du monde, introduit son corollaire qui est la *duplicité consciente d'être* soi et un autre soi-même. Jacques Henriot a une magnifique formule pour illustrer cet aspect figuratif de ce dédoublement de l'être :

« Que *fait* l'enfant quand il dit qu'il joue ? [...]. Voici ce qu'il *fait* : il *est*. Il est celui qui se fait être et du même coup celui qu'il se fait être. » (Henriot, 1989, p. 267).

Une certaine perte de contact avec le réel, « *L'intervalle qui sépare l'acteur de son acte fonde la duplicité du joueur qui sait qu'il joue.* » (Ibid., 1969, p. 77), se prête à l'interprétation eschatologique de cet autre « Moi » que le joueur (se) fait être dans le jeu. Un risque nous dit Piaget car « *dans le jeu il faut oser être soi-même* », authentique, par une mise en acte de soi par soi, être disposé à l'incertain, à la surprise, sans faux semblant ni complaisance, face aux écarts consentis à la règle, pour être et pour agir. Cette modulation de l'être, par l'association dynamique entre la distanciation / implication, l'engagement / désengagement, le rapprochement / recul, nous rappelle que l'attitude ludique se maintient en tension¹³⁴ et à l'équilibre, dans la conscience du joueur, par la duplicité d'être à la fois acteur et auteur de

¹³⁴ Huizinga se rapporte aussi à l'attitude ludique : « Mais répétons-le une fois de plus : l'attitude ludique authentique et spontanée peut-être celle du profond sérieux. Le joueur peut s'abandonner aux jeux de tout son être. La conscience de "seulement jouer" peut être complètement reléguée à l'arrière-plan. La joie liée au jeu de manière indissoluble ne se passe pas seulement en tension mais aussi en transport. L'extravagance de l'extase constitue les deux pôles de l'ambiance ludique. » (Huizinga, 1951, p. 41). La tension est également un caractère du jeu présent chez Caillois et Duvignaud.

soi-même. Ainsi le joueur en maintenant cet état d'indétermination s'ouvre un champ de possibles ; le déploiement de possibilités en actes lui octroie l'illusion de la présence simultanée de l'acteur et de l'auteur, sa duplicité en somme. Les trois caractéristiques de l'attitude ludique sont l'incertitude, la duplicité et l'illusion.

5.2 Le procès métaphorique du jeu

Il faut patienter jusqu'à l'avant dernière page de *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique* de Jacques Henriot (1989), pour lire la définition du jeu qu'il propose après près de 300 pages de développement ; Henriot, avec une certaine pointe d'ironie à l'encontre de ceux qui auraient été tentés d'aller à cette page pour obtenir la réponse à l'énigmatique métaphore ludique, écrit :

« On appelle jeu tout procès métaphorique résultant de la décision prise et maintenue de mettre en œuvre un ensemble plus ou moins coordonné de schèmes consciemment perçus comme aléatoires pour la réalisation d'un thème délibérément posé comme arbitraire. » (Ibid., p. 300).

Henriot précise que tout procès métaphorique n'est pas un jeu (Ibid., p. 295), que le procès métaphorique relève de l'attitude ludique du joueur, de ce qu'il fait quand il dit qu'il joue, par la conscience d'être à la fois celui qui se fait être et celui qu'il [le joueur] se fait être. Acteur et auteur, il ne croit pas, il sait qu'il joue puisqu'il peut à tout instant dire que *ce n'est pas pour de vrai, s'arrêter de jouer* ou reprendre *le jeu*. L'attitude ludique du joueur autorise toute latitude de sens à donner à la situation, puisqu'en se dédoublant consciemment il se fait être dans un rôle qu'il improvise et le sens n'est ni anticipé ni préfiguré par le passé (incertitude), il est déterminé par ce qu'il se figure être (duplicité), et il transfigure sa présence (illusion) au delà du réel possible par l'imaginaire et la fiction. Le procès métaphorique actualise tout transport de sens appelé par l'attitude ludique, pour dérouler dans l'activité un thème qui n'appartient qu'aux joueurs. Par la métaphore ludique, toute figuration ludique défigure et transfigure la présence en d'autres significations que celles d'usage habituel, ainsi un bâton signifie une épée, une ficelle les brides d'un cheval : bien que le maniement et le son en propre des objets soient conservés, les schèmes d'actions de l'objet visé sont allusifs et compris dès que l'objet est explicitement nommé et signifié en tant que tel sans l'être pour autant. Cela illustre l'exercice du possible ouvert par l'attitude ludique car *si rien n'est certain, alors tout est possible*. Mais le possible doit être médiatisé voire matérialisé en des possibilités pour se déployer, c'est le sens de la situation qui permet de construire par voie métaphorique des significations. Des significations qui vont au delà de la perception des objets manipulés, ce que Richard Kearney (1984, p. 56) rassemble sous le terme de figuration

dont l'acte de signification demeure une possibilité : « *le monde n'est pas une présence qui va de soi, mais une possibilité à figurer et à transfigurer* » (Kearney, 1984, p. 259). Figurer le monde, nous en faisons l'expérience au quotidien, transfigurer le monde est le royaume des artistes et des poètes, ces poètes que sont les joueurs, nous dit aussi Jacques Henriot (1989). Ainsi nous opérons le lien phénoménologique qui renvoie aux possibilités de figurer et de transfigurer le monde. Nous faisons correspondre les éléments structuraux de la métaphore ludique du jeu qui nous semblent en lien avec les connotations ; cela permet d'interroger les difficultés dans le cadre structurel d'Henriot en vue d'y apporter *a posteriori* des réponses (fig. 29).

Figure 29 – Enonciations en rapport avec les connotations et les difficultés du jeu (Henriot)

Connotations de la notion de jeu	Chez Henriot	Difficultés
Activité ayant sa finalité en elle-même, « plaisir »	Attitude ludique	Antinomie jeu/travail
Cadre spatial et temporel spécifique, repli	Contexte ludique Attitude ludique	
Fiction, hors de la vie courante, « comme si »	Contexte ludique Attitude ludique	
Liberté	Attitude ludique	Imaginaire/Faire « comme-si » c'était réel
Non productif, sans conséquence réelle, frivolité	Attitude ludique	
Incertitude	Attitude & structures ludiques	Liberté/activité réglée
Règle	Structures ludiques	

Le matériel ludique est naturellement en dehors des connotations de la notion de jeu.

Synthèse

Le jeu est un processus à finalité sans fin, son activité est régulée selon des règles constitutives, normatives, évolutives. Il comporte un espace et un dispositif qui lui sont propres et c'est le jeu qui détermine le joueur et non l'inverse. Les expressions « mettre en jeu », « [ne pas] jouer le jeu », « entrer dans le jeu », « sortir du jeu », « donner du jeu »..., attestent de la richesse métaphorique de la notion, mais également de la variété de ses pratiques et activités – mouvement, artifice, masque, exercice, facilité, facilitateur.

Ainsi la forme prime sur le fond dans l'activité comme pour le : *jeu de mots vs signification du mot, jeu de l'esprit vs réflexion, jeu de stratégies vs guerre, jeu des muscles vs leurs fonctions, le beau jeu vs gagner à tout prix*. Une forme qui s'exprime par une manière d'agir et d'être (l'ironie socratique, la métaphore), de transgresser une règle par une autre (ne pas jouer le jeu). Ainsi dans l'activité, le jeu comme cause première de ce qui advient, installe le joueur dans une réalité seconde sans contingence, il donne l'impression d'immersion dans un autre monde. Les possibilités symboliques d'être et d'agir sont amplifiées et confèrent un

surcroît de possibilités à la réalité. Par cette perspective déployée par le jeu, où la volonté est affranchie des contingences où « *Dans le jeu la possibilité devient réelle et le réel devient possible* » (Kearney, 1984, p. 259-262) dans la conscience du joueur, la possibilité s'exerce au delà des contraintes spatio-temporelles pour le joueur : « *Le jeu est un acte total et global de l'individu* » (Caillois ; Grandmont¹³⁵), un phénomène fondamental de l'existence humaine. Le jeu se constitue en une totalité fermée¹³⁶ (comportant un début et une fin, un éternel recommencement symbolisé par l'enfant qui fait tourner une roue dans le Zarathoustra de Nietzsche (2012)) avec des règles et des lois qui lui sont propres, il se distingue par une pluralité de « mondes » possibles. La conscience du joueur est traversée par l'entrelacs de flux réels et imaginaires ; les actes de jeu affectent aussi bien le réel que l'imaginaire, mais les conséquences sont nécessairement minimisées afin de pouvoir maintenir les possibilités dans un espace-temps causé par l'activité de jeu refermée sur elle-même ; le sens figuré du jeu se doit d'être toujours plus élevé et de plus haute importance que le sens propre, qualité déterminante de la valeur accordée aux significations propres du jeu. Un ratio à la mesure de celui qui joue, qui est joué, qui est le jouet ou le joué du jeu auquel il participe et auquel il se donne. Enfin, les concepts de liberté, raison, *praxis* et *mimésis* interrogés en philosophie, ont permis de creuser la perspective ouverte par les connotations du jeu (à l'exception de l'incertitude), sans pour autant apporter un éclairage suffisant sur des difficultés rapportées à cette activité (l'antinomie jeu/travail et la liberté).

Pour autant la notion de jeu a fait émerger l'idée d'une origine et d'un fondement socioculturel de cette activité, sans toutefois soumettre à l'examen les conditions de possibilités de la construction sociale du jeu, notamment par des mécanismes cognitifs, concernant l'attitude ludique et purement subjective du joueur ; pour cette raison nous interrogeons la psychologie cognitive en une approche centrée sur le couple développement-

¹³⁵ Nicole de Grandmont est Docteur en orthopédagogie à l'Université de Montréal ; partisane d'une pédagogie du ludique, elle crée en 1980 un atelier axé sur le jeu au service de l'élève déficient intellectuel moyen au service des écoles catholiques de Montréal. Grandmont (1999, p. 51) cite Roger Caillois (1967, p. 19) pour lequel « *le jeu est un phénomène total* ». Une assertion qui nous semble s'accorder avec l'analyse d'Eugen Fink qui pense le jeu comme un des phénomènes fondamentaux de l'existence humaine (Chaberty, 2006, p. 568).

¹³⁶ Totalité fermée chez les auteurs (finalité sans fin), enclavée chez Chauvier qui la désigne par le terme d'*encapsulation sociale* : « Pour voir une pratique comme un jeu, il ne faut donc pas seulement que cette pratique impose aux agents de cette pratique leurs buts et leurs moyens. Il faut encore qu'elle forme un *ordre* propre, qu'elle présente une certaine clôture téléologique, que, comme le jeu d'échecs ou le jeu de l'oie, on puisse la percevoir comme un absolu. Quelles pratiques répondent à cette condition d'encapsulation sociale ? À strictement parler, aucune pratique, en dehors des jeux, n'est en toute rigueur téléologiquement close. » (Chauvier, 2007, p. 80).

apprentissage des facultés cognitives. Ainsi se poursuit notre approche multidisciplinaire du jeu.

Chapitre 4. Quelques extraits de psychologues cognitivistes à propos du jeu

Jean Piaget est considéré comme l'un des pionniers de la psychologie cognitive, avec notamment Vygotski, Wallon et Bruner¹³⁷ ; ses recherches initiées en biologie se sont tournées vers une psychologie clinique du développement. L'éclairage apporté par Piaget sur l'intelligence au sens large, la *cognition*, dénote une forme spécifique d'adaptation de l'homme à son milieu, en tant qu'être vivant ; des stades d'évolution de la cognition ainsi qu'une théorie de l'apprentissage forment les notions et les concepts clés qui s'appliquent toujours aujourd'hui. Vygotski puis Bruner ont élargi la notion piagétienne d'adaptation au milieu à celle de l'environnement socioculturel, avec une perspective construite socialement chez Vygotski et culturellement pour Bruner. Vygotski a été un précieux contradicteur de Piaget, leurs approches cliniques se situant à deux niveaux d'interactions différents, celles entre le sujet et son environnement proche pour Piaget, et celles entre l'environnement socioculturel et le sujet pour Vygotski. Bruner a apporté un regard culturel à la perspective structurelle et sociale développée par Piaget et Vygotski, et il a su faire fructifier les avancées sociocognitives de ses deux brillants prédécesseurs. Pour eux, il y a consensus sur le fait que le développement et les apprentissages chez l'enfant se font progressivement par paliers : des stades de développement ont été identifiés avec Piaget, ainsi que des conditions de possibilités de ces stades contradictoires chez Piaget et Vygotski ; l'entrée de la culture en psychologie cognitive a été introduite par Bruner. Leurs concepts demeurent toujours d'actualité. Nombre de travaux sur la modélisation de l'intelligence ont souligné que le jeu en est une manifestation effective, ce que soulignait Piaget par l'importance du jeu et son rôle structurant dans l'ontogenèse cognitive et psychoaffective de l'enfant. Nous rappelons à ce titre les caractéristiques essentielles de la notion de jeu :

- L'origine et le fondement du jeu sont socioculturels, il existe un « instinct » de jeu, une aptitude et une attitude ludique qui lui est propre.
- Le jeu est une activité qui ne produit rien ou de manière factice, qui a sa fin en elle-même. La finalité du jeu est le plaisir dans l'amusement, le divertissement. Souligné comme caractère de frivolité.
- Le jeu est une activité délibérée, une activité réglée, elle est volontaire et libre, désenclavée, elle est dégagée des contingences du quotidien et de ses nécessités.

¹³⁷ Wallon (1879-1962), Piaget (1896-1980), Vygotski(1896-1934) et Bruner(1915-2016) sont contemporains.

- Dans le jeu, l'expérience de la réalité, par la conscience, est régie selon des modalités aussi bien imaginaires, fictionnelles que réelles. À ce titre nous pouvons parler de conscience figurative.
- Actes du jeu le plus souvent imprévisibles, spontanés, ou calculés, obéissant à une logique interne.

1. La perspective constructiviste génétique de Piaget

Pour Jean Piaget, le jeu est présent aux quatre stades du développement cognitif : sensorimoteur, préopérateur, stade des opérations concrètes et stade des opérations formelles. Au stade sensorimoteur, le jeu est de nature exploratoire par les sens et la coordination des mouvements, ses objets sont réels, l'enfant peut les découvrir et les manipuler avec ses schèmes d'action. Ce stade inaugure le pouvoir heuristique du jeu, que l'on retrouve aussi chez les autres mammifères, et est, rappelons-le, fortement connoté par l'injonction à la découverte et à l'autonomie en maternelle.

À partir du stade préopérateur, le jeu symbolique ou jeu de *faire semblant*, met en scène de manière fictive, en les rendant possibles, des activités mêlant des parts de vécu à l'imaginaire. L'apparition du jeu symbolique coïncide avec l'apprentissage du langage ; ils sont consubstantiels ; plus précisément, le développement du langage « secret » du jeu est concomitant à la fonction symbolique (Piaget, 1992).

Comme pour toute activité cognitive, le jeu est en interaction constante avec l'environnement :

- Dans le jeu de « faire semblant », les objets et les actions figurés ou représentés (signifiants), renvoient à des objets ou des actions réelles (signifiés).
- Le jeu est un moyen d'appréhender le monde, il permet d'assimiler la réalité avec un cadre et des règles.
- Il y a jeu quand le processus d'assimilation¹³⁸ prime totalement sur celui d'accommodation ; à l'inverse quand le processus d'accommodation prime totalement sur celui d'assimilation il y a imitation.

À partir du stade opératoire, la part du langage s'accroît considérablement dans le jeu. Le jeu accompagne tous les stades du développement cognitif de l'enfant, « *La plupart des jeux permettent au Moi d'assimiler la réalité tout entière : reproduire ce qui a frappé, évoquer ce qui a plu, participer de plus près à l'ambiance* » (Piaget, 1992, p. 162).

¹³⁸ L'assimilation et l'accommodation en bref : ils coopèrent à la saisie du monde simultanément et parallèlement, mais dans deux directions opposées : tandis que le milieu est assimilé à l'activité du sujet, l'activité du sujet s'accommode progressivement au milieu, par touches successives d'ajustements. L'assimilation utilise les fonctionnalités du schème, l'accommodation les ajuste, l'équilibration « reprogramme » la structure du schème. Gérard Vergnaud (1999) identifie quatre catégories d'éléments dans un schème : le but (sous-buts, anticipations des actes) les règles d'action (prise d'information et de contrôle), les invariants opératoires (concepts-en-acte) et les possibilités d'inférence (adaptation en situation).

1.1 En rapport avec les connotations et les difficultés de la notion de jeu

Pour Piaget le jeu peut être pensé en termes de propédeutique¹³⁹ à tout apprentissage, et non pas en termes d'exercice préparatoire ; le jeu assimile la réalité librement, sans effort et s'y accommode. Nous soulignons les connotations de fiction et de frivolité de la notion de jeu concomitantes avec l'apparition de l'activité symbolique et celle du langage (fig. 30).

Figure 30 – En rapport avec les connotations et les difficultés du jeu (Piaget)

Chez Piaget	Connotations de la notion de jeu	Difficultés
Jeu symbolique correspondant au stade de développement symbolique ou préopérateur.	Activité ayant sa finalité est en elle-même, « plaisir »	Antinomie jeu/travail
	Cadre spatial et temporel spécifique, repli	
	Fiction, hors de la vie courante, « comme si »	
-	Liberté	Imaginaire/Faire « comme-si » c'était réel
Jeu symbolique correspondant au stade de développement symbolique ou préopérateur.	Non productif, sans conséquence réelle, frivolité	
-	Incertitude	Liberté/activité réglée
Jeu réglé correspondant au stade de développement opératoire.	Règle	

L'antinomie jeu/travail relève du seul critère de développement. Liberté/activité réglée relève du seul critère de développement tout comme Imaginaire/Faire « comme-si ». L'incertitude et la liberté ne sont manifestement pas traitées.

1.2 Ce que nous retenons chez Piaget

- Le jeu est une activité essentielle à la construction de la fonction symbolique, de l'intelligence et des apprentissages scolaires.
- Le jeu aux différents stades assimile le monde selon ses propres règles et représentations symboliques, sociales ou culturelles, ce que nous rapprochons de l'actualisation du pouvoir heuristique de la métaphore ludique du jeu.
- Le jeu a un pouvoir heuristique.
- Le jeu comme propédeutique à tout apprentissage au cours du développement.
- Le jeu structure, enrichit et accompagne le développement de l'intelligence.

¹³⁹ Apprentissage préparatoire facilitateur d'acquisition de savoir-faire en vue d'acquisitions de savoir ultérieurs.

Vygotski a suivi et critiqué les travaux de Piaget sur le développement cognitif de l'enfant, ayant lui-même fait des recherches sur des enfants « attardés ». Il a remarqué qu'avec l'aide d'un adulte leurs facultés d'apprentissage augmentaient considérablement, il en a tiré les leçons. Les approches cliniques de Piaget et Vygotski élargissent le spectre de la diversité des enfants, pourtant elles se situent à deux différents niveaux d'interactions entre le sujet et son environnement. Chez Piaget le développement cognitif met en avant la dimension opératoire et fonctionnelle de l'intelligence, pour Vygotski la dimension socioculturelle des interactions est un élément essentiel au progrès ; pour nous, ces deux approches abouties se complètent.

2. La perspective socioconstructiviste de Vygotski

Vygotski s'interroge sur les fluctuations dans le domaine des significations du sens des objets et des actions pendant le jeu. Dans le jeu symbolique (jeu de « faire semblant » chez les adultes), Vygotski s'est interrogé sur le « *flottement* » de l'enfant d'un objet à l'autre au cours du jeu¹⁴⁰ : « *Comment l'enfant "surfe-t-il" d'un objet à un autre ? Ceci est accompli par le mouvement dans le domaine de signification – non lié au domaine visible ou à des objets réels – qui subordonne tous les objets réels et les actions à lui-même.* » (Vygotski, 1967, p. 14-15).

Pour lui, la possibilité de mouvement dans le champ de significations se fonde dans le concept d' « *objet-pivot* » (Ibid.). L'objet-pivot est maintenu intentionnellement durant le jeu, un leurre conscient en quelque sorte qui maintient l'aspect fictif de la chose, explicité ainsi par Schaeffer, « *ces leures coexistent avec un démenti que leur oppose constamment la conscience.* » (Schaeffer, 1999), ce qui fait que l'objet-pivot, le leurre, n'est pas une illusion mais une fiction. Ainsi Vygotski note que dans le jeu la signification prime sur l'action, le rapport habituel action/signification est inversé. La signification de l'action ou de l'objet ne provient pas de la simple perception au sens propre, mais d'un renvoi à un sens figuré par le thème du jeu comprenant lui-même ses règles de figuration.

Le déplacement de sens des objets et des actions dans le champ des significations, relève de la métaphore ludique.

D'autre part, Vygotski perçoit une sorte d'effet de loupe induit par le jeu dans les capacités de l'enfant à réaliser des choses qu'il ne ferait pas seul ou en d'autres situations.

¹⁴⁰ Libre traduction de « *How does the child "float" from one object to another ? This is accomplished by movement in the field of meaning – not connected with the visible field or with real objects – which subordinates all real objects and actions to itself* » (Vygotski, 1967, p. 14-15).

Pour Vygotski, le jeu de l'enfant constitue une entrée dans sa zone proximale de développement¹⁴¹.

Le jeu ouvre une zone proximale de développement corollairement, il a un effet de loupe sur les possibilités de développement futur de l'enfant.

Enfin, et ce n'est pas des moindres, le jeu est toujours réglé, autrement dit, il n'existe pas de jeu sans règle¹⁴², et de ce simple constat, la règle est à la racine de l'imaginaire :

« [...] il n'y a pas une telle chose comme un jeu sans règle. La situation imaginaire de toute forme de jeu contient déjà des règles de comportement, bien qu'il ne soit pas un jeu avec des règles formulées fixées à l'avance. L'enfant s'imagine être la mère et que la poupée est l'enfant, alors il doit obéir aux règles du comportement maternel. » (Vygotski, 1978, p. 93).

2.1 En rapport avec les connotations et les difficultés de la notion de jeu

La règle permet de constituer et de déterminer les significations du jeu : au départ pour les objets du jeu, et dans le courant de l'action pour les actes de jeu. Sans règle les significations du courant de l'action demeurent un mystère. En bref, pour Vygotski, le jeu qui offre à l'enfant une nouvelle forme de désir, lui apprend à désirer en liant ses désirs à un " Moi " fictif, à son rôle dans le jeu et à ses règles¹⁴³ (Vygotski, 1978, p. 96).

Ici, le désir pour se réaliser provoque l'émergence d'un « Moi » fictif, celui qui, en d'autres termes, se rapporte à l'attitude ludique, précisément à la duplicité puisqu'il s'agit de faire exister par soi un autre que soi-même, de l'incarner et le faire vivre le temps d'un jeu (fig. 31).

¹⁴¹ Zone proximale de développement (parfois nommée zone prochaine ou proche de développement ou encore zone de développement proche) acronyme ZPD. « Ce concept central dans les travaux de Vygotsky exprime la différence entre ce que l'enfant apprendra s'il est seul, et ce qu'il peut en potentiel, apprendre si on lui fournit une aide. [...] A l'origine, ce concept fut introduit en tant qu'argument contre la mesure statique de l'intelligence : Vygotsky estimait qu'il était préférable d'évaluer ce que l'enfant était capable de faire seul, et accompagné par une personne plus compétente, plutôt que d'évaluer ses acquis dans l'idée d'en tirer une "mesure" de son intelligence. » <http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html>

¹⁴² La règle du jeu permet de prendre des décisions. Gilles Brougère postule que « la règle est le résultat de la décision nécessaire dans le second degré, sinon rien ne se passe. » (Brougère, 2008, p. 3). Pour lui, le second degré se rapporte à un cadre de l'expérience dont les modalités constituent les règles. La règle assujettie à la décision de jeu nous semble contradictoire, sauf si la règle est modifiée. En effet, choisir puis prendre une décision (trancher) implique un jugement entre une ou plusieurs raisons auparavant (cause) et pas après (effet).

¹⁴³ Traduction et interprétation du texte original de Vygotski « Thus, the essential attribute of play is a rule that has become a desire. [...] In short, play gives a child a new form of desires. It teaches her to desire by relating her desires to a fictitious "I," to her role in the game and its rules. In this way a child's greatest achievements are possible in play, achievements that tomorrow will become her basic level of real action and morality. » (Vygotski, 1978, p. 96).

Figure 31 – En rapport avec les connotations et les difficultés du jeu (Vygotski)

Chez Vygotski	Connotations de la notion de jeu	Difficultés
Le plaisir est tiré de la maîtrise du jeu.	Activité ayant sa finalité en elle-même, « plaisir »	Antinomie jeu/travail
-	Cadre spatial et temporel spécifique, repli	
La signification de l'objet est conférée par un nom qui le dénote (objet-pivot), de même pour les actions.	Fiction, hors de la vie courante, « comme si »	Imaginaire/Faire « comme-si » c'était réel
-	Liberté	
-	Non productif, sans conséquence réelle, frivolité	Liberté/activité réglée
-	Incertitude	
Il n'existe pas de jeu sans règle. La règle est à la base de l'imaginaire.	Règle	

L'antinomie Jeu/travail, Liberté/activité réglée et Imaginaire/ « Faire comme-si » sont partiellement couvertes. L'incertitude, la liberté et la frivolité ne sont manifestement pas traitées. Nous relevons une forte pondération de la règle et de l'imaginaire, avec la notion centrale de plaisir pour la maîtrise de la règle et de la création d'un nouveau désir ; de la règle qui est la racine de l'imaginaire, avec la notion d'objet-pivot (signification dédoublée d'un objet), une grande proximité émerge entre l'objet-pivot et la métaphore, car toutes deux procèdent par transport de sens d'un champ de significations à un autre.

2.2 Ce que nous retenons chez Vygotski

- Le jeu ouvre une zone proximale de développement qui procure un effet de loupe sur les possibilités de développement futur de l'enfant.
- Pas de jeu sans règle sinon les significations des objets et des actions seraient un mystère.
- La règle permet de constituer et de déterminer les significations des objets et des actes du jeu.
- Dans le jeu, la dénotation du sens des objets et des actions, se rapporte, selon nous, à la métaphore ludique ; le désir d'un « Moi » fictif nous semble congruent avec l'attitude ludique.

Bruner, s'il s'appuie sur les notions et concepts de Piaget et Vygotski, s'intéresse à la dimension culturelle du développement cognitif et à quelques questions sur les représentations du monde aux différents stades de développement¹⁴⁴ ; ceci va le conduire à examiner la spécificité culturelle du processus d'éducation dans la structuration de la pensée chez l'enfant.

¹⁴⁴ « "Quel est l'impact de la culture sur ce qui, dans le développement, relève d'une part de l'éducation (*nurturing*) et d'autre part, de la structuration interne (*shaping*) ? ". C'est dans un rapport permanent de l'extérieur à l'intérieur que se fait le développement humain. L'enfant se développe en se liant progressivement à des "amplificateurs" culturellement transmis, de ses capacités motrices, sensorielles et réflexives. Chaque culture donne à l'enfant des "amplificateurs" différents, intervenant à des moments différents de son développement. L'impact culturel a ainsi un effet différenciant. Par contre, certains universaux du développement peuvent être attribués à certaines uniformités des cultures humaines. Le développement cognitif serait cependant impensable en dehors d'une culture déterminée et de sa communauté linguistique. » (Bruner, 1963, p. 71).

3. La perspective socioculturelle de Bruner

Bruner relaie le concept empirique piagétien selon lequel le développement du langage et du jeu chez l'enfant sont consubstantiels et concomitants à l'émergence de la fonction symbolique. Pour Bruner, le jeu produit le scénario de base à l'apprentissage du parler, en écrivant que « *les mots produisent, dirigent et complètent l'action* » (Bruner, 1987, p. 111) ; chez lui, « *le jeu est virtuellement syntaxique. Son objet est d'être bien formé. Il est en outre complètement conventionnel et non « naturel* » (Ibid., p. 40). Pour le dire autrement, l'entrelacement du jeu et du langage semble profondément ancré dans des scénarios réglés¹⁴⁵ possédant une grammaire propre et « *ayant une " structure profonde " et un ensemble de "règles de réalisation" [...]* La structure profonde du jeu de "coucou" est la disparition et la réapparition contrôlée d'un objet ou d'une personne. » (Ibid., p. 41).

Les jeux de *coucou-caché*¹⁴⁶ constituent un bon exemple de scénario réglé, ces séquences d'imitations sont des situations caractérisées par une intention, une série de routines et un but. Bref, des situations où on peut définir des variables constituant un cadre pour des communications centrées sur un objet particulier. Par exemple, en feuilletant un livre d'images, la mère assiste l'enfant en mettant l'accent sur les éléments qu'il connaît déjà, l'interroge pour qu'il les nomme, par un classique « et ça, c'est quoi ça ? », et l'encourage par un « c'est bien... bien, oui c'est ça... tu as trouvé... bravo ! ». Ces reprises par la mère et ces répétitions de l'enfant lui procurent l'occasion de reproduire à son tour et d'engager des échanges pour communiquer. Cet exemple montre qu'un tel jeu n'est pas à prendre au sens *littéral* mais bien au sens *grammatical*.

¹⁴⁵ Proche d'une définition syntaxique du jeu, nous trouvons la notion de « grammaire » des formes de vie des jeux de langage chez Wittgenstein : une approche fonctionnaliste jeu/langage tenant à distance l'approche innéiste (et générative du langage) de Chomsky et s'opposant à l'empirisme qui prévalait alors depuis Saint Augustin quant à l'apprentissage peu pédagogique du langage parlé.

¹⁴⁶ Les jeux de surprises accompagnent le développement des enfants dès les premiers mois. Daniel Marcelli a abondamment traité de cet objet qu'est la surprise, créant un effet de décalage entre ce qui est attendu et ce qui se produit « pour de vrai », dans son ouvrage « La surprise : chatouille de l'âme » (Marcelli, 2016). Il décrit minutieusement la circularité du jeu et de l'apprentissage de l'enfant avec sa mère (excitation-attention, surprise-plaisir) : « Quand la mère joue avec son bébé, que fait-elle d'un point de vue cognitif ? [...]

– il a pu centrer son attention sur un stimulus...

– Il a fait l'expérience de l'apprentissage d'une règle temporelle à travers le rythme des chatouilles (ou d'autres stimulations) ou d'une règle spatiale, par les changements de lieux de ces chatouilles;

– son attention a été portée à son maximum grâce à de petites variations... nouveautés autour de la règle ;

– pendant ce temps d'attente et de préparation l'attention (domaine cognitif) l'excitation (domaine affectif) se trouvent étroitement liées, l'une supportant et renforçant l'autre dans une circularité qu'il apparaît vain de vouloir découpler ;

– enfin le décalage provoqué par la surprise permet au nourrisson de tolérer l'écart entre ce qui est attendu et ce qui se produit : la capacité à tolérer cet écart est un facteur fondamental pour tout apprentissage ;

– ultérieurement... la mère introduira un objet médiateur... attention conjointe » (Ibid., p 169-171).

Dans le jeu du « coucou-caché », l'entrelacement du jeu dans la structure du langage, est profondément ancré dans des scénarios ritualisés et constitue de la sorte les prémices pour l'apprentissage de règles grammaticales. Jérôme Bruner fait émerger une propriété fondamentale du jeu : le jeu ne comporte aucune activité instrumentale en propre, ni par son agencement, ni par ses règles ou ses conduites¹⁴⁷ :

« Le caractère ludique d'un acte ne provient pas de la nature de ce qui est fait mais de la manière dont c'est fait [...] Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre. Il tire ses configurations de comportements d'autres systèmes affectifs comportementaux » (Bruner, 1983, p. 223).

3.1 En rapport avec les connotations et les difficultés de la notion de jeu

Bruner souligne l'incertitude et la frivolité du jeu : « Cette forme, frivole, est sans conséquence, ou plutôt minimise celles-ci et développe l'incertitude des résultats. » (Bruner, 1987 ; cité par Brougère (1995, p. 53)), et par sa constitution réglée, le jeu s'apparente à un rituel : « Les règles de jeu sont très peu négociables... Il s'agit d'un ensemble d'actes agencés en séquences dans un ordre précis et transformé en fonction des règles » (Bruner, 1987, p. 141). Une similitude avec le sacré que nous trouvons chez Benveniste lorsqu'il accorde au *ludus* du jeu la fonction de rite (fig. 32).

Figure 32 – En rapport avec les connotations et les difficultés du jeu (Bruner)

Chez Bruner	Connotations de la notion de jeu	Difficultés
Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale en propre.	Activité ayant sa finalité en elle-même, « plaisir »	Antinomie jeu/travail
	Cadre spatial et temporel spécifique, repli	
Scénario idéalisé pour l'apprentissage du langage.	Fiction, hors de la vie courante, « comme si »	
-	Liberté	Imaginaire/Faire « comme-si » c'était réel
Cette forme frivole est sans conséquence, ou plutôt minimise celles-ci et développe l'incertitude des résultats.	Non productif, sans conséquence réelle, frivolité	Liberté/activité réglée
	Incertitude	
Par son agencement et ses règles strictes le jeu s'apparente à un rituel.	Règle	

Bruner montre que dans le jeu, les activités instrumentales et les configurations des comportements sont libres, mais qu'en revanche les actes suivent des règles strictes. Liberté/activité réglée relève du seul critère de règle. Imaginaire/ « Faire comme-si » est couvert et relève d'un scénario idéalisé. La liberté n'est manifestement pas traitée.

¹⁴⁷ P.C. Reynolds, « *Play, language and human evolution* », cité par J.S. Bruner.

3.2 Ce que nous retenons chez Bruner

- Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale en propre, mais il les emprunte.
- Le jeu s'apparente à un rituel.
- Le jeu, constitué par un scénario idéalisé, est moteur pour l'apprentissage du langage.

Synthèse

Toutes les connotations sont couvertes chez Bruner, sauf la liberté (fig. 32), de même que chez Piaget et Vygotski où l'incertitude et la liberté semblent être des points aveugles (fig. 33). Cette lacune semble trouver une légitimité par *l'interaction constante de la cognition avec l'environnement*, une interaction qui se consume en tant que *fins et moyens* en réponse à celui-là. Ce qui conduit à envisager l'hypothèse d'une incomplétude structurelle de la cognition, que les processus cognitifs tendraient à combler sans fin, avec plus ou moins de bonheur en nous conduisant à penser l'interaction cognitive en contexte d'incertitude.

Figure 33 – Synthèse de l'approche du jeu en psychologie cognitive

Connotations de la notion de jeu	En psychologie cognitive
Activité ayant sa finalité en elle-même, « plaisir »	PIAGET, VYGOTSKI, BRUNER
Liberté	<i>Point aveugle.</i>
Cadre spatial et temporel spécifique, repli	BRUNER, -, -
Fiction, hors de la vie courante, « comme si »	PIAGET, VYGOTSKI, BRUNER
Non productif, sans conséquence réelle, frivolité	BRUNER, PIAGET, -
Incertitude	BRUNER, -, -
Règle	PIAGET, VYGOTSKI, BRUNER

La règle noue des relations étroites entre l'imaginaire et le plaisir (Vygotski), la règle est à la racine de l'imaginaire (Vygotski). Le plaisir est procuré par la maîtrise des règles du jeu (Vygotski). Le jeu s'apparente à un rituel (Bruner). Le jeu symbolique assimile le monde à ses propres règles et représentations (Piaget). Le jeu est instrumentalisé assez tôt au cours du développement des facultés cognitives et, du fait du plaisir immédiat (ou différé) tiré de l'activité, une relation étroite s'établit entre le jeu et l'apprentissage : le jeu comme propédeutique à l'apprentissage (Piaget).

L'acquisition du langage est facilitée par des jeux ritualisés et subrepticement interrompus : la surprise crée aussi le plaisir du jeu. Le langage devient un instrument du jeu et si le jeu est un instrument pour le développement du langage (Bruner), le langage devient un instrument fondamental du jeu au stade formel (Piaget). Un couplage jeu-langage tellement solide qu'il interroge s'il est possible d'apprendre à parler sans jouer et de jouer sans parler ?

- La règle noue des relations étroites avec l'imaginaire la fiction et le plaisir (Vygotski).
- Le jeu est une propédeutique à l'apprentissage pendant le développement (Piaget).
- Il existe une relation étroite entre le jeu et le langage (Piaget, Bruner).

Le fondement cognitif du jeu semble trouver sa source dans l'assimilation du réel au Moi¹⁴⁸ (Piaget ; Vygotski). Plus précisément, Ralph Koster (2013) a identifié certains mécanismes cognitifs qu'il nomme « *patterns* » particulièrement soutenus dans l'activité ludique¹⁴⁹. Le fondement cognitif du jeu semblerait supporter et renforcer l'attention portée à l'objet de jeu et le plaisir qu'il procure, une circularité qu'il serait vain de vouloir découpler nous dit Marchelli (2016). Par cette circularité, le domaine cognitif se trouve indissolublement lié au domaine affectif ; plus le degré d'immersion cognitive dans l'activité est important, plus l'expérience se rapproche du concept de « flow » analysé par Csikszentmihalyi (1990), une expérience cognitive qui tend vers un optimum d'efficacité et de performance. Enfin, nous avons semble-t-il trouvé chez Vygotski, avec la notion d'objet-pivot, des indices congruents à la métaphore ludique du jeu, et à ceux de l'attitude ludique du joueur.

Pour l'enfant, comprendre de quoi il retourne, ce qui est signifié, pouvoir assimiler la réalité toute entière est nécessaire à son devenir ; le jeu, par sa rationalité et ses règles, peut toujours y pourvoir par l'action, mais pas pour penser le monde. Ainsi, toute l'activité se dépense dans le jeu et assimile le réel au Moi nous dit Piaget, et Wallon, à sa suite, souligne que le jeu « *ne tend à rien réaliser que soi* » (Wallon, 1968, p. 59). En d'autres termes, nous pouvons appliquer au domaine du jeu ce que Kant précisait pour celui de l'art, à savoir une activité à « *finalité sans fin* » (Ibid.). C'est ce qui distingue l'activité de jeu de toute activité pragmatique puisque « *dès qu'une activité devient utilitaire et se subordonne comme moyen à un but, elle perd son attrait et les caractères du jeu.* » (Ibid.).

¹⁴⁸ L'activité ludique se dépense dans le jeu, assimile le réel au Moi, et « *ne tend à rien réaliser que soi* » (Wallon, 1968, p. 59) ; nous avons appliqué au domaine du jeu ce que Kant précise pour le domaine de l'art, une activité à « *finalité sans fin* ».

¹⁴⁹ Le potentiel d'action du jeu, un potentiel ludique, est une notion clé du pouvoir d'agir du jeu (moteur). Ralph Koster dans son ouvrage "*Theory of Fun*" défend l'idée que le cerveau humain prend plaisir à jouer tant qu'il peut identifier de nouveaux mécanismes ou « *patterns* » : « Si ces *patterns* sont trop faciles à identifier, le joueur se lasse rapidement du jeu. C'est ce qu'il se passe avec le jeu du morpion par exemple : vous en faites rapidement le tour et vous vous arrêtez d'y jouer. Maintenant, si le jeu présente des *patterns* trop complexes, alors l'utilisateur risque de ne pas les identifier et de se lasser également du jeu. C'est le cas face à certains casse-têtes notamment. Ainsi, pour un bon jeu, il faut parvenir à bien gérer son niveau de difficulté, afin de laisser l'utilisateur entrevoir les *patterns* ni trop rapidement, ni après trop de temps. C'est pour cela que les jeux vidéo présentent généralement des niveaux de jeu à difficulté croissante. Quand un jeu est équilibré et que l'utilisateur joue des heures durant, comme face au Tetris par exemple, on dit que le jeu présente un bon *gameflow*. Ce terme renvoyant à la notion de "*Flow*" du psychologue Hongrois Mihaly Csikszentmihalyi. Son idée est que pour chaque effort à fournir, l'individu doit éprouver un sentiment de plaisir supérieur à celui de la pénibilité que sous-tend la tâche. » (Alvarez, 2008, p. 2). Il n'est fait nullement mention d'un quelconque séquençement.

Ce qui conduit inévitablement à la question du détournement du jeu en éducation pour présenter une tâche sous les atours d'un jeu ; cependant, quelle que soit la subtilité de la ruse, celle-ci s'évite dès que les enfants en découvrent le subterfuge et le « jeu » s'essouffle nous dit Wallon (Wallon, 1968, p. 59), puisqu'il est au service de l'enseignant. Enfin, soulignons d'abord que la part éducative conférée au jeu est importante dans le développement de l'enfant (comme mentionné par l'injonction institutionnelle au jeu en maternelle) ; puis que le concept de jeu sérieux (au service de l'apprenant placé en immersion¹⁵⁰) utilise les ressorts du jeu (par la voie d'une scénarisation ludique) en vue de faire un apprentissage de savoirs (par l'entremise de modules didactiques intégrés au scénario du jeu (Schmoll & Schmoll, 2012) , afin que le jeu perdure en tant que tel chez le joueur avec assurance par l'acquisition des connaissances nécessaires à sa poursuite). De tels jeux nécessitent des scénarios sophistiqués et ne sont pas légion en éducation ; l'investissement didactique (pour intégrer des modules didactiques au concept du jeu) et pédagogique, se doit d'être pensé pour être à la hauteur d'un jeu ludique.

Nous répondrons sur le fond aux interrogations soulevées par la situation de jeu en éducation, en convoquant un auteur des Sciences de l'éducation, à savoir Gilles Brougère.

¹⁵⁰ « Le concept de Thélème est de provoquer l'apprentissage du français langue étrangère en proposant des modules didactiques interactifs, mais surtout en immergeant les apprenants dans un jeu en ligne où ils sont confrontés à des milliers de francophones et d'allophones avec lesquels, pour pouvoir avancer et réussir, il est nécessaire de s'affronter, de négocier, d'échanger... et de le faire en français. À la conjonction des jeux éducatifs et des univers ludiques persistants de type *Second Life* ou *World of Warcraft*, Thélème est le premier projet d'outil pédagogique à recourir à l'ensemble des possibilités offertes par les technologies de réseau : l'interaction, l'immersion, la simulation et la ludicité. » (Schmoll & Schmoll, 2012, p. 203).

Chapitre 5. Explicitation d'une situation ludique : Brougère

Les Sciences de l'éducation ont pensé le jeu pour modéliser l'activité en classe en didactique des mathématiques avec Brousseau (2002), mais plus largement le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique chez Sensevy et Mercier (2007). Il s'agit à proprement parler d'un *jeu-modèle* utilisé comme descripteur de séquences didactiques, et non pas d'un *jeu-ludique* fait pour jouer. À notre connaissance en Sciences de l'éducation le jeu-ludique n'est traité que par Gilles BROUGÈRE, et sa recherche est ciblée sur le domaine « Sciences et Jeux »¹⁵¹. Sa bibliographie sur le jeu et l'éducation est une référence incontournable.

1. Conditions de possibilité pour qu'une expérience soit un jeu

Le jeu est une activité socialement réglée mais sa réciproque n'est pas vraie ; en effet, toute activité réglée n'est pas un jeu. Nous discriminons le jeu du point de vue socioculturel, par certains caractères comportementaux, des attitudes, des conduites suivant certaines règles plus ou moins arbitraires, qui nous laissent à penser puis à croire qu'il s'agit d'une activité de jeu et, de l'assimiler en tant que telle. Mais nous ne disposons pas de critères discriminants pour procéder à une classification *a priori* d'une activité réglée comme étant un jeu puisque l'activité de jeu n'a pas de propriété *extrinsèque* qui lui soit propre.

Le concept de jeu permet d'assimiler, au sens d'intégrer dans ce qu'on a déjà acquis et savons déjà, une activité à un jeu (Chauvier, 2007, p. 26) : une assimilation qui relève des propriétés *intrinsèques* du jeu dépendant des caractéristiques essentielles de la notion de jeu. Ainsi interpréter, au sens de signifier ou traduire, une activité comme étant un jeu ou encore « voir » une activité « comme » un jeu, selon des propriétés *extrinsèques* de l'activité, nous semble en l'état abscons.

Ainsi la problématique du concept de jeu revient à concevoir une forme d'activité assimilée *a priori* comme étant un jeu, pour n'y comprendre les actes qu'*a posteriori*.

L'approche conceptuelle de Brougère répond à cette problématique de classement / assimilation par l'analyse de critères communs aux activités de jeux « en général ».

¹⁵¹ Gilles Brougère est professeur à l'université de Paris XIII, il est directeur du laboratoire EXPERICE (Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Education) qui regroupe deux équipes de recherche universitaire à Paris XIII et Paris VIII. Il développe ses recherches sur le jouet, la culture enfantine de masse, les relations entre jeu et éducation, l'éducation préscolaire comparée et les apprentissages en situation informelle. Il est responsable de la spécialité « Sciences du Jeu » du Master en Sciences de l'Éducation (Éducation Formation Intervention Sociale).

Il a synthétisé les caractères communs relevés chez les auteurs¹⁵², en cinq critères formels essentiels pour définir des actes relevant d'activités de jeux *a posteriori*, ce qui par conséquent définit ces critères formels comme des conditions de possibilité pour qu'une activité soit un jeu sans permettre de l'affirmer *a priori*.

2. Des critères formels pour définir un acte de jeu

Bien que le jeu soit une expérience originale mais somme toute banale, qui, sans être réellement ordinaire, ne déroge pas à l'entendement, nous désirons éclairer les conditions particulières propres à la situation de jeu en nous appuyant sur les conditions de possibilité de toute expérience¹⁵³. Nous interrogeons ce en quoi une chose peut se réaliser de telle manière, suivant telle modalité, bien qu'elle ne soit pas réelle, ce que commente Nathalie Roucoux¹⁵⁴ :

« Jeu et loisir apparaissent ainsi comme des modalités, des formes qui ont pour principale propriété de “dé-réaliser” les éléments en les sortant de leur contexte habituel pour [...] les pratiquer autrement. » (Roucoux, 2007, p. 66).

Une expérience qui, dans sa réalité, est vécue de manière autrement « réelle », selon des modalités qui combinent des logiques empruntées à la fois au réel et à l'imaginaire, ce que nous comprenons comme une façon de se rapporter au monde, aux autres et à soi-même, par des comportements et une appréhension du monde extra ordinaire, formelle dit Brougère :

« Le jeu ne renvoie pas à un contenu spécifique, mais à une façon de se rapporter à un contenu que j'ai analysé sous cinq caractéristiques principales. Peu importe le contenu, c'est la présence de ces critères qui vous permet de parler de jeu. Celui-ci est donc une mise en forme spécifique de contenus, de comportements variés. » (Brougère, 1995, p. 145).

¹⁵² La liste des auteurs référencés par Gilles Brougère n'est pas exhaustive, nous y trouvons ceux déjà convoqués par nous, ceux que nous nommons les « auteurs historiques » : Huizinga et Caillois ; ceux plus récents qui ont ouvert une réflexion davantage philosophique sur la notion de jeu : d'abord Jacques Henriot puis Colas Duflo et Stéphane Chauvier. D'autres, bien sûr, viennent compléter ces références par l'utilisation de la notion de jeu dans leur œuvre comme Wittgenstein (« jeux de langage »), Goffman (« le théâtre de la vie est un jeu »). En revanche, nous n'avons pas trouvé de référence à Émile Benveniste pourtant contemporain de Caillois, ni *a fortiori* à Platon. En ce qui nous concerne, et nous ne le répèterons jamais assez, Platon par ses dialogues met en scène l'ironie socratique comme déclencheur de questionnement pour sortir de l'opinion et aller vers la *theoria*.

¹⁵³ Pour Kant (2006, p. 163), les catégories obtenues sont donc les conditions *a priori* de toute expérience possible, et de toute connaissance scientifique. Aucun objet et aucune liaison d'objets réels ne peuvent contredire ces catégories. Elles ne dépendent pas de l'expérience, car elles sont nécessaires et universelles (présentes dans toute expérience et toujours les mêmes) : or, l'expérience est contingente et toujours changeante. Toute connaissance devra obéir à ces conditions qui nous disent quelles conditions doivent remplir les objets dont nous ferons l'expérience. Pas d'objet, pas d'expérience, qui ne réponde pas à ces conditions préalables. Sans ces catégories, on ne pourrait pas vivre, parce que les objets n'auraient entre eux aucun lien, et n'auraient même aucune permanence. Par exemple, une chose pourrait être elle-même et son contraire, l'instant qui suit pourrait être cause de l'instant d'avant, je ne serais pas sûr de pouvoir retrouver les choses qu'hier j'ai mises à tel endroit, parce que cette chose pourrait peut-être disparaître entre temps, cesser d'exister, etc. <http://www.philocours.com/cours/cours-kant2.html>

¹⁵⁴ Nathalie Roucoux est membre du laboratoire EXPERICE dirigé par Brougère.

Nous rapportons les termes de modalité, mise en forme, façon de se rapporter à un contenu pour le jeu, à la perspective kantienne de la catégorie modalité. En résumé, la Modalité interroge la condition du critère de possibilité-impossibilité de l'expérience, celui de son existence-non existence, et celle de sa contingence-nécessité. Voyons ce que dévoile cette modalisation du jeu chez Brougère ?

2.1 La modalisation de l'expérience du jeu

La modalisation de l'expérience de jeu chez Brougère se fonde sur la notion de modalisation du cadre de l'expérience ordinaire¹⁵⁵ selon Goffman (1991). Une modalisation qui cadre l'expérience comme vécue au *second degré* : « *ce qui conduit le jeu à être une situation à laquelle les acteurs engagés confèrent une autre signification que celle liée aux comportements utilisés [...]* » (Brougère, 2006). Dans ce cadre d'expérience de second degré « *le faire semblant ou le "pour de faux"* » que cite Brougère (2012, p. 122-123), synonyme de simulation suggère la dimension métaphorique de la notion de jeu. Suivant l'amplitude de cette modalisation, les modalités d'être et d'agir se transforment, changent de registres, adoptent d'autres conduites. Des règles de comportements différentes, de nouvelles attitudes accompagnent toutes les redéfinitions du cadre de l'expérience, comme par exemple un nouveau rituel ou de nouvelles manières d'agir. Autre exemple, pour mieux faire appréhender les mathématiques aux élèves, en sortant du cadre ordinaire de l'enseignement, Platon préconisait des jeux ou une forme ludique. Au delà de cinq types de modalisation proposés par Goffman : « *le faire-semblant, le jeu, la cérémonie, la fête et les rencontres sportives* », notre présupposé métaphorique du jeu se réduit à la fiction dont nous rappelons l'origine culturelle :

« Dans toutes les cultures, les humains passent une grande partie de leur temps à jouer à faire semblant, à penser à des mondes imaginaires, à faire l'expérience des créations imaginaires des autres, et toutes les sociétés humaines dont nous avons connaissance possèdent l'art et la fiction. ». (Pelletier, 2008).

Ce critère de second degré est une manière de se rapporter au vécu de l'expérience par le cadre qu'il suscite : une modulation du cadre « originel » de l'expérience. Le second degré ne renvoie pas à l'attitude ludique *intrinsèque* du joueur mais à la situation et au contexte ludique qui s'y rattache.

¹⁵⁵ Modalisation : « Par mode, j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. On peut appeler modalisation ce processus de transcription » (Goffman, 1991, p. 32).

Autrement dit, par le second degré, nous pouvons prendre la mesure de l'écart qui nous sépare du cadre primaire de l'expérience. Un écart caractérisé par le « faire-semblant » ou le « pour de faux » cité plus haut par Brougère qui donne forme à la modalisation de l'expérience de jeu. Cette dénotation de second degré nous rappelle la similitude avec « il faut le prendre au second degré » ou bien « il ne faut pas le prendre au sérieux » – c'est une remarque inévitable –. Et bien que les changements de significations d'un même acte soient patents selon le cadre dont ils sont issus, le critère de second degré ne nous semble pas suffisamment discriminant pour qualifier le jeu par rapport à toute autre activité, ce que dit Brougère en substance évoquant la similitude entre un cadre de jeu et celui de l'éducation par exemple :

« des cadres secondaires qui modélisent les premiers pour leur donner un autre sens comme le jeu, loisirs, sports, mais également pour une part, l'éducation. Les activités sont des mises en forme secondes qui *trans-forment* ce qui a déjà été mis en forme dans le cadre de l'activité sociale ordinaire. Si tel est le cas du jeu, c'est une caractéristique qu'il partage avec l'éducation » (Brougère, 1995, p. 146).

Cependant par les écarts de significations que des cadrages primaires ou secondaires octroient au sens de l'expérience, celle-ci peut être vécue comme une forme fictionnelle, ce que Brougère privilégie l'idée d'assimiler le jeu aux loisirs (spectacles, sports, jeux) – valorisant du coup la fiction –, plutôt qu'à l'éducation. Brougère omet certaines contradictions : étymologie commune « *skhólè* » pour l'éducation et les loisirs ; *paronomase* entre jeu et éducation ; aparté social du jeu et de l'école, contrairement aux loisirs (*skhólè*). La modalisation se rapporte *intrinsèquement* à des règles, dont la règle de jeu. Le critère de second degré se rapporte à l'écart, *observable par des attitudes et des comportements réglés ou spontanés*, qui se creusent entre un cadre primaire de l'expérience et sa transformation opérée par sa modalisation. Ce critère ne renvoie pas à la notion subjective « comme si » mais peut se rapporter à la fiction sans y être attaché.

2.2 Le critère de règle et sa relation avec le second degré

Après avoir défini comme critère « *la règle, qu'elle soit préalable ou construite au fur et à mesure du jeu* », Brougère (2006) interroge le caractère discriminant de la règle pour définir une situation de jeu et remarque que la règle peut fluctuer au cours du jeu :

« Tel est le cas des jeux de “faire semblant“ des enfants, qui posent au fur et à mesure une régularité provisoire et toujours sujette à transformation pour organiser l'univers à prétention réaliste (papa et maman) ou imaginaire (*Superman*) dans lequel se déploient les actions du jeu. » (Brougère, 2008, p. 84).

Il n'a pas tort, car si l'on dépasse ces premières évidences sur la règle, on peut se référer à des analyses qui ne renvoient pas tous les jeux à la présence de règles : ainsi Piaget, après avoir consacré un ouvrage à l'acquisition de la règle chez le jeune enfant (Piaget, 1978), distingue les jeux de règles des autres jeux. Il y aurait ainsi des jeux sans règle, la règle n'étant plus constitutive ou normative du jeu mais qualificative de certains jeux¹⁵⁶. *A contrario* chez certains philosophes (Duflo, 1987 ; Chauvier, 2007) le concept de règle se présente comme une forme sociale, traditionnelle (Chauvier), ou encore comme la régulation d'une liberté par une légalité (Duflo). Pourtant, selon Piaget (1976) et Château (1954), les jeux de règles apparaissent en force vers l'âge de 7-11 ans, ce que contredit Vygotsky (1978) pour lequel toutes les situations imaginaires à partir de l'âge de 3 ans, ludiques ou pas, comportent des règles de comportements et d'attitudes ; en synthèse, la présence de règles crée un nouveau type de désir dont la réalisation procure du plaisir. Ainsi, la règle étant à l'origine de la situation imaginaire, il n'existe pas de jeu sans règle. Bruner enfonce le clou en s'appuyant sur l'utilisation délibérée de schèmes régulant l'activité, il soutient que « *Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui ne lui soit propre. Il tire ses configurations de comportements d'autres systèmes affectifs comportementaux* » (Bruner, 1983, p. 223).

Pour rendre compte de la proximité de l'imaginaire et de la règle nous convoquons Colas Duflo, qui nous rappelle que la locution « "on dirait que..." est en fait l'énoncé d'un ensemble de règles d'action, l'énoncé d'une forme particulière de ce qu'on peut appeler "contrat ludique"¹⁵⁷. » (Duflo, 2006, p. 358).

Enfin, pour conclure sur le critère de règle de Brougère, nous précisons que l'enfant manifeste le désir de maîtriser la règle du jeu, y éprouve du plaisir, à savoir celui d'exprimer sa puissance en actes chez Vygotski (1967), un désir de puissance d'autant plus fort que Duflo, avec un certain sens de la formule, le nomme par le terme de *conatus ludique*¹⁵⁸ en soulignant que « *Tout ce qui accroît la puissance d'agir [...] dans le jeu nous réjouit.* » (Duflo, 2006, p. 359).

La présence d'une règle conditionne la possibilité d'activité de second degré, voire de réalité « comme si », et les structure.

¹⁵⁶ Voir aussi typologie des jeux de règles à l'annexe A11.

¹⁵⁷ Le terme « contrat ludique » est compris comme un système d'ententes tacites et d'attentes réciproques entre partenaires d'un jeu.

¹⁵⁸ *Conatus* ludique par analogie avec le *conatus* spinoziste : exister et persévérer en son être (Spinoza, 2011).

2.3 Le critère d'incertitude et sa relation avec la décision

Les critères d'incertitude et de décision ont une racine étymologique latine commune, provenant de *cernere* (*incertitude*) et *decisio* (*décision*)¹⁵⁹, qui signifie *trancher* ; ce qui signifie d'emblée que l'incertitude ne permet pas de trancher à l'inverse de la décision. Dans ce sens, pour l'incertitude, il s'agit de discerner les éléments qui vont permettre de trancher ; la décision étant l'action même de trancher. Ainsi le processus de décision peut être décrit par deux stades : celui d'une non-décision où les choix d'actions sont toujours possibles, et celui de l'acte de décision lui-même où les choix sont arrêtés. Si ces deux étapes ne s'enchaînent pas, il y a indécision, ce qui génère un état d'incertitude (qui peut être par ailleurs anxiogène). Ainsi avec le jeu, par essence imprévisible (sinon il n'est pas), nous constatons que le critère d'incertitude (ou la non-décision) est son moteur essentiel puisqu'il ouvre un champ de possibles pour la décision ; champ à partir duquel la décision élit des possibilités et arrête ses choix. Brougère conforte la dimension d'imprévisibilité, et d'aventure aussi, du jeu par « *l'incertitude, l'idée que l'on ne sait pas où le jeu conduit - contrairement, par exemple, à un rite* » (Brougère, 2006). C'est depuis le critère d'incertitude que la dimension du plaisir est évoquée par Brougère « *le jeu est profondément incertain, d'autant plus incertain qu'il est construit et vécu pour le plaisir qu'il porte* » (Brougère, 2010, p. 60). Ajoutons, pour le lot de surprises qu'il porte en lui, le plus souvent à la plus grande satisfaction des joueurs.

En nous rapportant à notre question de recherche, nous nous apercevons qu'au contraire du jeu, l'incertitude est au cœur d'une problématique pour l'éducateur :

« L'incertitude est également antinomique avec l'idée d'un éducateur qui sait où il va et maîtrise les objectifs de l'activité. Alors que le jeu est un système qui produit de l'incertitude comme moteur essentiel, toute certitude (quant au processus ou au résultat) risquant de détruire l'intérêt du jeu, l'éducation va tenter au contraire de diminuer la zone d'incertitude pour aboutir à un résultat prévisible. » (Brougère, 2010, p. 54).

L'incertitude est le moteur essentiel du jeu. Sans incertitude pas de jeu, pas de plaisir.

L'incertitude et la décision sont étroitement liées par une racine étymologique commune.

¹⁵⁹ « L'incertitude, dite incertainté au XVIème siècle, prend sa racine du latin *certitudo*, qui vient du latin *certus*, qui est le participe passé adjectivé de *cernere*, qui signifie discerner, décider. *Cernere* vient du latin *cerno*, qui lui même vient de l'indo-européen commun (s)ker qui veut dire couper. Ce qui l'apparente au grec ancien *krino*, qui veut dire trancher. Si nous faisons la même démarche pour le mot décision, nous arrivons au latin *decisio*, qui est l'action de trancher. Il est frappant de constater que l'incertitude et la décision, qui sont deux concepts fortement liés dans la pratique, proviennent de la même racine qui veut dire couper, trancher. Pour Robert Merle, avant l'épreuve de la décision, il existe un état de non-décision pour lequel : « *l'incertitude : ce n'est que nourrir, l'une après l'autre, deux certitudes contradictoires* ». Le fait d'avoir à trancher pour prendre une décision est interprété comme une épreuve douloureuse chez Claparède : « *Toute décision est un drame qui consiste dans le sacrifice d'un désir sur l'autel d'un autre désir.* » (AO2008, 2011, p. 13).

2.4 Le critère de décision et sa relation avec la frivolité

Pour Brougère l'activité de jeu n'existe que par « *la présence d'une décision, non seulement celle de jouer ou d'entrer dans le jeu, mais le fait que le jeu n'est qu'une succession de décisions* » (Brougère, 2006). Bien que la liberté soit une caractéristique essentielle relevée pour la notion de jeu, Brougère n'entame aucun questionnement sur le concept de liberté¹⁶⁰, il argumente la manière dont il conçoit la liberté dans le jeu : « *La décision du joueur n'est pas à considérer sous le concept trop radical de liberté. Le joueur n'est pas libre de faire ce qu'il veut, sa décision est encadrée par les décisions antérieures.* » (Brougère, 2008, p. 5). Ainsi la voie empruntée par Brougère met l'accent sur le peu d'entraves rencontrées dans le jeu, du fait des possibilités qu'il active, une liberté d'entreprendre et d'imaginer qui lui est propre, ce que nous rapprochons de l'idée du « comme si ». Pour Brougère, cette liberté du jeu se manifeste et se caractérise par une succession de décisions en lien avec le registre du second degré :

« la forme ludique peut s'analyser comme une succession de décisions. Ces décisions peuvent être perçues comme la mise en œuvre d'une règle, même si cette dernière n'est parfois que le résultat de ces décisions. Cette forme, frivole, est sans conséquence, ou plutôt minimise celles-ci (Bruner, 1983) et développe l'incertitude des résultats. » (Brougère, 1995, p. 53).

Certes la décision lève l'incertitude, et par là l'acte de jeu est finalisé, ce qui explique qu'il faille une succession de décisions pour jouer, mais cela ne les justifie pas pour autant. Si nous considérons pour le jeu la décision comme l'expression du libre arbitre¹⁶¹, elle doit aussi, pour gagner ce supplément de liberté et d'énergie (Groos, 1898, p. 287) accordées au jeu, s'affranchir de tout déterminisme et développer ses propres chaînes causales sinon la liberté disparaît (Ibid., p. 322). En maintenant un espace d'indétermination, le jeu ouvre un champ de possibles à la décision, qui entretient la dynamique du jeu, ce qu'Haydée Silva suggère par l'actualisation de l'attitude ludique chez le joueur :

¹⁶⁰ « Il se démarque en cela d'une dimension plus classiquement mobilisée pour définir le jeu, sa liberté d'exécution, pour le présenter comme une succession de décisions : à quoi joue-t-on, selon quelles règles, quand commence-t-on et arrête-t-on le jeu... ? Il montre comment le second degré permet ce pouvoir de décision puisqu'il s'exerce "sur un monde qui n'a pas d'existence au premier degré" » (Delalande, 2006).

¹⁶¹ Nous ne pouvons éluder la question du libre arbitre pour comprendre la décision. Pour nous, le concept de liberté chez l'homme se situe hors du déterminisme causal naturel grâce à notre faculté de (re)commencement et de jugement. Une thèse éclairée par Hannah Arendt qui s'en remet à l'idée augustinienne de la liberté du fait de la naissance : « Nous sommes condamnés à être libres du fait de notre naissance, que nous aimions la liberté ou ayons en horreur son caractère arbitraire, qu'elle nous "satisfasse" ou que nous choissions d'échapper à la responsabilité effrayante qu'elle implique en adoptant une forme quelconque du fatalisme. » (Arendt, 1999, p. 247.). Heidegger radicalise l'idée puisqu'« être-dans-le-monde n'est rien d'autre qu'être libre » (Heidegger, 1978, 246f). Arendt poursuit en accordant à la liberté la faculté « extraordinaire » de commencement : « Cette impasse, si c'en est une, ne peut avoir d'issue que si l'on fait appel à une autre faculté mentale, non moins mystérieuse que la faculté de commencement : la faculté de jugement » (Arendt, 1999, p. 247.).

« la capacité du jeu à ouvrir les possibles tient moins à l'acte ou à la pensée du jeu assumée et parfois explicitée par des tiers qu'à l'actualisation de l'attitude ludique par celui-là même qui joue. » (Silva, 2013, p. 9).

L'incertitude et la décision sont liées au champ des possibles (espace d'indétermination).

2.5 Le critère de frivolité et sa relation avec l'acte de jeu

Quand Brougère écrit que « *La frivolité est un critère qui n'est pas absolu mais relatif [...] en tant que minimisation des conséquences* » (Brougère, 2012, p. 124), « *ou l'absence de conséquence de l'activité* » (Brougère, 2006), ce critère, qui dépend de l'attitude ludique du joueur, est lié à sa décision de choisir des possibilités qui lui permettent, ou pas, de laisser ouvert le champ de possibles. La modalisation ludique de l'expérience, du fait de l'attitude du joueur, confère un cadre formel au déroulement de l'activité (activité de second degré). Ainsi, nous pouvons saisir le sens de la minimisation des conséquences comme celle d'une transition opérée par le second degré au niveau des valeurs et des significations (registre axiologique et sémiologique) : ce qui était ordinaire, exempt de valeurs, se voit gratifié d'une importance éminente dans l'ordre des signifiés et des signifiants du jeu.

À ce titre, un rapprochement du jeu avec l'écriture semble pertinent, du fait de la liberté qui l'habite et de sa forme fictionnelle, ce qui fait voir que le jeu de l'écriture peut être un acte politique ; l'écrivain Uri Eisenzweig assume que « *Jeu, l'écriture l'est toutefois, en deçà (ou au-delà) de ses conséquences, parce qu'elle est indifférente à la valeur de la vérité.* » (Uri Eisenzweig op. cité par Haydé Silva Ochoa, (1999, p. 561, Note 1339)).

Pour nous, la frivolité¹⁶² est fille du vide et mère de la légèreté. L'apesanteur en somme ! La frivolité relativise et met à distance l'absolu de l'existence, et sa finitude par la figuration des choses « comme si », et non pas telles qu'elles sont ou se présentent : « *le jeu refuse de se démettre et de se plier à la nécessité illusoire de la présence...tout se passe "comme si" »* (Kearney, 1984, p. 261). La frivolité soulage gratuitement¹⁶³ l'existence humaine : « *Le jeu, c'est l'action allégée, l'action sans le poids de ses conséquences, sans le fardeau de son irréversibilité.* » (Chauvier, 2007, p. 86).

L'acte de décision s'allège par sa frivolité, se mettant hors champ de gravité des actes ordinaires.

¹⁶² Du latin *frivolus* (« frivole, futile, vide »). Ce qui est futile, vain, léger, sans importance, ne produit rien, est inutile.

¹⁶³ L'antinomie commune jeu/sérieux est plus précisément celle de frivolité/sérieux.

La frivolité finalise la modalisation du second degré, sa cause réside en la décision. Nous retenons que la frivolité provient d'une transition opérée par le second degré dans le registre axiologique et le registre sémiologique.

Nous reprenons les différents critères énoncés pour l'activité de jeu (fig. 34). Comme nous les avons mis en évidence, ces critères sont corrélés, et en relation d'interdépendance, ce qui signifie qu'ils ne peuvent être pris séparément comme indices pour définir une situation de jeu, mais la figurent tous ensemble (fig. 34).

Figure 34 – Les 5 critères définissant une situation de jeu selon Brougère (2010, p. 45).

Cinq critères de jeu	Explications succinctes
Activité de 2 ^e degré	Les modalités du « faire semblant », qui permettent une distanciation du réel, la manipulation symbolique, la fiction.
Succession de décisions	Jouer c'est décider et, par conséquent, entrer dans le cercle vertueux motivation-succès, succès-maîtrise, maîtrise-motivation.
Frivolité	La minimisation des conséquences de l'activité, des actions allégées du poids de la vie ordinaire.
Incertitude	Le jeu est un système qui produit de l'incertitude comme moteur essentiel
Règle	Extérieure ou négociée ou construite au fil du jeu, La règle peut permettre l'expérience du partage de significations.

Brougère (2012) réduit la définition d'une situation de jeu aux deux seuls critères de second degré et de décision, car selon lui les autres critères en dérivent. De ce point de vue, il nous reste à examiner l'articulation des critères de jeu entre eux, ainsi que leur pondération.

3. Discussion à propos des critères de jeu

Nous avons vu que la règle est un puissant vecteur régulateur de l'activité du jeu au sein du second degré, que la décision est essentielle. Mais, si toute décision s'en remet à la règle, qui elle-même est à l'origine de situations imaginaires, la règle, en tant que telle, demeure une possibilité de la décision (on triche, on la modifie, on la suit). La frivolité nous est apparue comme un effet de l'acte de décision dans le cadre du second degré. Enfin, l'incertitude qui est le moteur essentiel du jeu, l'ouverture d'un champ de possibles, est « entretenue » par la décision, donc par le second degré et par la règle. Dans une communication au réseau EXPERICE en 2012, Brougère revisite ses critères de jeu (Brougère, 2005), en les centrant sur le critère de second degré et sur celui de décision :

« La présence d'une activité de second degré accompagnée de la décision (en particulier collective), nous conduit *de facto* dans l'univers potentiel du jeu » (Brougère, 2012, p. 123).

Il enchaîne : « *A partir de ces deux éléments qui définissent l'espace du ludique on trouve deux caractéristiques associées* » (Ibid.). Pour lui, les règles sont des modalités de décisions ; l'incertitude est une absence de prédétermination de la fin et la frivolité est une caractéristique conséquente au second degré. Nous approuvons le principe de l'articulation des critères entre eux sous la dépendance, opérée ici, d'un noyau dur réduit à deux critères. Cette réduction promeut la situation de jeu comme une activité de second degré dans laquelle des décisions sont prises, la règle est une modalité de l'expérience, l'incertitude un état d'indétermination « nécessaire », et la frivolité une conséquence du second degré. Pour nous, la frivolité finalise l'acte de second degré consécutif à la décision. La règle origine, accompagne et valide cet acte de jeu. Enfin, le champ de possibles ouvert par l'incertitude, si elle demeure le moteur essentiel du jeu, réside dans l'esprit du joueur, donc sans sa décision.

Ce qui conduit à deux remarques : d'abord à la dimension potentielle du jeu du fait de la nécessité de l'articulation des critères entre eux – voire un aspect circonstanciel –, ensuite à l'importance du primat accordé au critère de décision donc au joueur.

Pour nous, la proposition de Brougère ne fait pas apparaître la visibilité du jeu ; en effet, la difficulté d'observer le jeu dans son intégralité provient de sa manière d'être duale à la fois factuelle (décision, règle) et factice (frivolité, fiction), précisons : « *La facticité n'est pas la factualité du factum brutum... mais un caractère d'être* » (Heidegger, 1985, p. 135). Brougère abonde en ce sens quand il rapporte le second degré au faire-semblant en disant que « *le second degré qui renvoie à une communication spécifique et au statut ontologique de ce qu'on fait quand on joue, "on fait semblant !"* » (Brougère, 2002, p. 10).

Lors de la précision des critères du jeu, la dynamique du jeu est absente ; l'incertitude est la condition de sa mise en œuvre. Un principe précisé par Henriot : « *Le propre du jeu est de s'élaborer de se poursuivre, d'aller jusqu'à son point d'achèvement dans un climat de constante incertitude* » (Henriot, 1989, p. 156).

Pour aller au bout de notre raisonnement sur la dynamique du jeu, la règle dit ce qui peut être ou ne pas être ; en ce sens, elle détermine le pouvoir-être possible et, par là, les limites en deçà et au delà desquelles il n'y a pas de jeu : une articulation essentielle au jeu entre l'incertitude et la règle.

Brougère argumente le rôle moteur de l'incertitude en éducation par l'intérêt porté à l'activité de jeu tant que celle-ci reste imprévisible ; autrement dit, tant que persiste une marge d'indétermination, il pense que « *toute certitude (quant au processus ou au résultat) risquant de détruire l'intérêt du jeu, l'éducation va tenter au contraire de diminuer la zone d'incertitude pour aboutir à un résultat prévisible.* » (Brougère, 2010, p. 54).

Il appuie son argument sur l'incertitude du jeu en reprenant l'antinomie du jeu et du travail : « *L'incertitude est également antinomique avec l'idée d'un éducateur qui sait où il va et maîtrise les objectifs de l'activité.* » (Brougère, 2010, p. 54). L'antinomie jeu / travail éclairée par le critère d'incertitude, laisse entrevoir *un nœud du problème posé par notre question de recherche, peut-être même le cœur ?* Ce que nous formulons de la manière suivante :

De quelle manière l'incertitude est-elle gérée, travaillée, réglée par l'enseignant pour l'apprentissage de savoirs ?

3.1 Interrogation sur la notion d'incertitude

Nous avons montré que la décision part d'un état de non décision (incertitude) à un état tranché (décision). Notre réflexion s'appuie autour des notions clés développées par le sociologue Gérard Bronner (1997) et de l'économiste G. L. S. Shackle¹⁶⁴ (Beaugrand, 1982). Shackle préconise l'imagination et les probabilités parce que le futur n'existe pas, qu'il reste à inventer.

Pour Bronner¹⁶⁵ l'incertitude se manifeste par une altération du jugement due à l'inconsistance ou à l'insuffisance des informations, à l'impossibilité de prendre une décision. La temporalité est à la source de l'incertitude (comme nous dirions de l'inquiétude par ailleurs), car soit il s'agit d'une situation *présente* (source endogène) soit d'une situation *à venir* (source exogène).

Au présent, l'incertitude se structure en état de non-certitude relativement à un objet, une situation, ce qui qualifie une *incertitude de sens*¹⁶⁶. Au futur, il s'agit d'un état d'aucune certitude vis à vis d'un ou plusieurs événements à venir, ce qui est qualifié par une *incertitude en finalité*¹⁶⁷ qui invite à l'anticipation : inconsciente et automatique au quotidien, mais consciente par exemple sans calcul de probabilités chez l'économiste.

¹⁶⁴ Pour Shackle (Beaugrand, 1982), l'imagination supplée au déploiement des choix d'actions possibles face à l'incertitude en finalité, à côté de calculs probabilistes rassurants certes, mais incertains. L'état des circonstances à-venir se révèle donc être foncièrement incertain, du fait même de la liberté de l'homme et de l'application de ses actions au monde, ce qui confère par conséquent une imprévisibilité radicale à l'à-venir.

¹⁶⁵ La thèse de Gérard Bronner, en 2006, modélise la rationalité des individus face à des situations d'incertitude. Elle met en perspective l'incertitude selon la notion d'utilité en valeur et en sens. Ce qui conduit à l'exploration de la construction subjective des probabilités et de façon préliminaire, à l'étude de l'imaginaire pour lever l'incertitude.

¹⁶⁶ Gérard Bronner (1997, p. 4) justifie par l'incertitude de sens, le risque ou l'altération partielle, possible des systèmes de représentations internes.

¹⁶⁷ Bronner (Ibid.) justifie par l'incertitude en finalité, le désir de l'avènement d'un événement. Au contraire, une crainte, une peur, une phobie de quelque événement peut générer un état anxigène.

L'état de non décision est un état interne de non certitude, le reflet d'aucune certitude, il est subjectif et concerne l'altération d'une situation, d'un objet qui ne peut être saisi en sa totalité (incertitude de sens). L'état d'aucune certitude est objectif, il concerne, par exemple, le désir d'un événement qui relève du champ du possible¹⁶⁸ (incertitude en finalité).

3.2 L'incertitude ludique

Le désir d'un événement non contingent¹⁶⁹ est transposé *en puissance* dans la sphère des possibles, cause d'aucune certitude ; il se réalise *en acte* par le déploiement de possibilités réelles imaginaires ou fictives (le principe du « comme si » en est une parfaite illustration), à l'horizon de la règle. Nous rapportons l'incertitude ludique à *une incertitude en finalité dont la cause est partout déterminée dans la perspective de la règle*.

C'est une propriété fondamentale du jeu d'être et de demeurer cause¹⁷⁰ des événements qui adviennent, cause de leurs effets et de leurs conséquences. Leur nécessité et contingence sont créées par la *dynamique causale* du jeu lui-même : dans le jeu, tout est à portée de main, rien ne lui échappe ; par le jeu, le désir et la joie d'être et de demeurer cause de ce qui est et advient.

4. Connotations et difficultés du jeu chez Brougère

Les connotations de la notion de jeu sont couvertes par les critères de Brougère, le second degré à lui seul couvre trois connotations, fiction, repli et *plaisir*. La difficulté Imaginaire / Faire « comme-si » c'était réel relève du critère de second degré, celle de Liberté / activité réglée relève des critères de décision et de règle. L'antinomie jeu/travail relève du second degré, de la frivolité et de l'incertitude. Le tableau (fig. 35) prend en compte les connotations et les difficultés de la notion de jeu.

¹⁶⁸ Le champ du possible est toujours plus large que celui du réel, ce qui *peut* être est, par définition, plus vaste que ce qui est. Les possibles sont *littéralement* infinis (Leibniz).

¹⁶⁹ Une incertitude en finalité, sans contingence, les actions du jeu sont ininterrompues, « *le temps est séquentiel* » (Duflo, 2006, p. 69) orientées par l'à venir et l'advenir ; dans le jeu nous disons *le temps arrive*, jamais nous ne disons le temps passe ! Ce qui fait de l'incertitude l'ouverture du champ des possibles, dit autrement « Rien n'est certain car tout est possible. » (Kearney, 1984, p. 264).

¹⁷⁰ Le sentiment absolu d'être par soi-même la cause totale de soi-même, transcende le déterminisme habituel et latent de la vie ordinaire, pour commencer notre propre série de chaînes causales. Notre traduction de l'extrait de texte de Groos : « Nous nous sentons être causes absolues – cela pour dire, nous nous sentons être sous la pleine et entière emprise de nous-mêmes, par notre volonté actuelle. Aucun "autre que moi" ne semble pouvoir influencer notre objet présent ou l'idée de notre expérience antérieure ou future ; nous semblons être séparés du lien de la toute puissance de la causalité qui imprègne les âges, et de fait, être disponibles et libres de remplir notre présent désir inutilisé par les circonstances ou les conséquences. Nous semblons, comme Kant l'exprime, prêts à commencer une série de causalité "auto-originaire et élémentaire." » (Groos, 1898, p. 321-322). La référence à Kant : *Critique of Pure Reason* (p. 435 of Kehrbach's German edition).

Figure 35 – Les connotations et difficultés de la notion de jeu vs les critères de Brougère.

Chez Brougère	Connotations de la notion de jeu	Difficultés
Second degré La distanciation du réel, la manipulation symbolique, des modalités du faire semblant.	Activité ayant sa finalité en elle-même, « plaisir »	Antinomie jeu/travail*
	Cadre spatial et temporel spécifique, repli	
	Fiction, hors de la vie courante, « comme si »	
Succession de décisions Jouer c'est décider et par conséquent entrer dans le cercle vertueux motivation-succès, succès-maîtrise, maîtrise-motivation.	Liberté	Imaginaire/Faire « comme-si » c'était réel
Frivolité Le jeu minimise les conséquences de l'activité sur le réel.	Non productif, sans conséquence réelle, frivolité	
Incertitude Le jeu est un système qui produit de l'incertitude, moteur essentiel de ce dernier.	Incertitude	Liberté/activité réglée
Règle Extérieure, négociée ou construite au fil du jeu.	Règle	

* Brougère énonce qu'il existe une relation entre le jeu et l'apprentissage (Bougère, 2005 ; 2010), une valeur éducative du jeu, ce que nous avons trouvé en maternelle, et qui va de l'apprentissage formel à l'apprentissage informel comme : apprendre par un jeu sérieux et formel ; apprendre par le jeu nécessite un contexte d'apprentissage qui s'adresse à un contenu formel ; apprendre autour du jeu crée des conditions favorables à l'apprentissage comme être plus disponible, plus détendu par des aspects, voire un contexte, ludiques.

En pratique, ces aspects d'apprentissage et de jeu sont hybrides et le plus souvent, entremêlés.

Synthèse

Par la nécessité d'une combinaison subtile des propriétés propres aux critères de jeu pour qu'une situation de jeu s'installe, nous avons fait émerger la dimension potentielle du jeu : l'entrée dans la situation de jeu dépend de circonstances *extrinsèques* comme faire comprendre aux joueurs qu'il s'agit d'un jeu. De plus, l'importance du primat accordé aux critères centraux de second degré et de décision dépend de l'attitude et du comportement du joueur car de fait c'est le joueur qui définit le jeu et non pas l'inverse :

proposition contradictoire avec l'idée qu'une situation puisse être objectivement définie comme un jeu dès lors que l'objet du jeu est le sujet lui-même, c'est à dire le joueur.

Cette contradiction est éclairée par le fait que nous butons sur la circularité des critères du jeu pour définir *in extenso* une situation de jeu ; en effet, le second degré dépend de la décision qui dépend de la règle qui dépend de la décision dont dépend le second degré. La frivolité dépend du second degré, mais aussi de la décision, et si la règle couvre toutes les décisions elle est régie par le second degré et ainsi de suite. Un rôle central est accordé au second degré dont dépendraient les autres critères, ce que nous pourrions dire pour chacun d'entre eux au final !

« Mais, en définitive, c'est le caractère fondamental de second degré, ce que certains appellent le caractère fictif (Caillois, 1967) ou mimétique (Elias & Dunning, 1986), qui donne réellement tout leur sens à ces aspects de frivolité, d'incertitude et de décision. » (Roucous, 2007, p. 67).

La référence aux cadres de l'expérience de Goffman suppose une succession hiérarchisée de cadre secondaire par « dérivation » d'un cadre primaire. Notre approche du jeu s'appuie avant tout sur un entrelacs de mondes possibles et réversibles¹⁷¹, autant de replis que d'imaginaires. Définir une situation de jeu par des critères constitutifs observés chez les joueurs présente un intérêt formel *a posteriori* certes (ainsi que les caractéristiques essentielles de la notion de jeu), mais cela ne permet pas pour autant de décrire une situation de jeu dans sa totalité. La potentialité et la dynamique du jeu sont esquissées ici, mais pour nous l'essai n'est pas transformé puisque les critères sont *circulaires* et en l'état, *non structurés* ; des manques comblés par les approches de Jacques Henriot et Haydée Silva.

Les critères de jeu de Gilles Brougère définissent de manière statique une situation de jeu, mais ils omettent la dynamique interne du jeu. Celle-ci a été abordée chez Jacques Henriot et Haydée Silva par l'actualisation de la puissance heuristique de la métaphore ludique du jeu ; c'est depuis ce potentiel heuristique propre au jeu que nous interrogeons ce en quoi l'usage du jeu, sa pratique, peut se révéler opératoire et fonctionnel du fait de savoirs propres au jeu.

¹⁷¹ En rappelant que « monde réel et monde fictionnel partagent un monde commun, celui de la compréhension de l'action. », André Petitat (2006, p. 98) professeur honoraire à l'Institut des sciences sociales (ISS) de Lausanne remet en selle le domaine de significations du jeu (Vygotski) et celui de sa métaphore ludique (Henriot). En poursuivant par « la fiction nous invite dans le monde par excellence de la réversibilité, celui des métamorphoses de l'action, des acteurs et de leurs contextes. » (Ibid., p. 99), il secoue la vieille croyance selon laquelle le jeu se déroulerait dans un monde fictif figé, et il enfonce le clou en disant qu'« À la limite, n'importe quelle sphère d'activités est susceptible de constituer un monde distinct. » (Ibid., p. 94). En corollaire, la difficulté de l'antinomie jeu / travail est amoindrie.

Chapitre 6. Les savoirs présents dans les activités ludiques

Les jeux comme pratiques sociales de référence pour l'apprentissage et le développement des capacités sont plébiscités par Bruner (scénario idéalisé pour l'apprentissage du langage), par Piaget (propédeutique à tout apprentissage au cours du développement), et par Vygotski (effet de loupe sur les développements futurs, anticipation) sur le terrain en maternelle comme prémices à l'apprentissage de savoirs scolaires ; loin de nous, rappelons l'usage du jeu recommandé par Platon, pour faciliter la compréhension abstraite de l'algèbre. C'est à la notion de progrès effectifs qu'apporte le jeu pour les apprentissages que nous nous adressons, et par conséquent nous fonderons notre analyse sur les savoirs qu'il met à l'œuvre.

1. Différents types de savoirs

Il existe une pratique des savoirs et des connaissances par le jeu en maternelle, ce qui implique que le jeu possède, tout du moins sa pratique, des savoirs en propre, c'est ce que nous nous proposons de mettre en perspective. Le jeu pour le joueur jouant est une activité complexe, il sollicite et mobilise simultanément des savoirs (connaissances pour l'action, élaboration de stratégies) des savoir-faire (bricolage, techniques pour fabriquer des substituts d'objets, voire certaines technologies avec le jeu vidéo) et des savoir-être (se comporter de telle manière, endosser un rôle, simuler ou pas des émotions, mimer des choses, se maîtriser par la règle et entretenir une fiction) voir fig. 36a.

Figure 36a – Les savoirs, savoir-faire et savoir-être du jeu.

SAVOIR	Exemples de savoirs
Savoirs	Connaissances pour l'action, élaboration de stratégies
Savoir-faire	Bricolage, techniques pour fabriquer des substituts d'objets, voire certaines technologies pour le jeu vidéo, maîtrise des règles
Savoir être	Se comporter de telle manière, adopter telle attitude, endosser un rôle, simuler des émotions, mimer, entretenir une fiction.

Le jeu est une activité transversale dans la mesure où il opère quel que soit le domaine d'activité de savoirs et de compétences et dans n'importe quelle la situation. Le tableau ci-après donne un aperçu des savoirs transversaux en jeu dans les pratiques (fig. 36b). Les savoirs mis à l'œuvre constituent à un instant donné la panoplie des instruments d'appréhension de la réalité.

Des dispositions cognitives pour assimiler le monde sans contrainte écologique, axiome ou postulat, « *Le possible qui se déploie comme figuration ludique refuse toute alternative entre une présence dogmatique et une absence nihiliste.* » (Kearney, 1984, p. 264), l'ouverture des portes d'un entre-deux, d'un entrelacs, à l'inconnu.

Figure 36b –Différents types de savoirs des pratiques ludiques. Extrait n° 1 du Tableau 1 de Desvages-Vasselín & Buznic-Bourgeacq (2012).

DES SAVOIRS TRANSVERSAUX	DES SAVOIRS DISCIPLINAIRES
<p>Ex : l'autonomie, raisonnement, analyse et déduction, mémoire. interaction avec les autres, la réalité et l'information</p>	<p>Ex: <i>pickomino</i> → calculer mentalement <i>Il était une fois</i> → - écouter autrui,- prendre la parole en respectant le registre de langue adapté, <i>Le jeu du portrait</i> → reconnaître, décrire et nommer les figures et solides usuels et connaître quelques unes de leurs propriétés</p>

Il y a un en deçà et un au delà du jeu. En deçà du jeu, l'entrée dans le jeu dépend de la rencontre, entre l'incitation au jeu proposée par l'enseignant et la disposition naturelle au jeu des enfants. Au delà du jeu, c'est l'enjeu du jeu animé par une peur de perdre, qui devient anxiogène, bien que la valeur intrinsèque de l'enjeu soit le plus souvent symbolique (en dehors des jeux d'argent) et c'est sa représentation sociale reconnue et le désir qu'il suscite, qui lui confère sa vraie valeur. Les savoirs du jeu, sans pour autant lui être propres, sont nécessaires à son expression et à sa pratique, c'est ce que nous voulions aborder de manière plus théorique. Des savoirs du jeu, le savoir-être nous semble le plus pertinent puisqu'il concentre et mobilise tous les savoirs et savoir-faire déjà là. Le savoir être du joueur fait qu'à l'intérieur du jeu, l'enfant est plus que ce qu'il serait en dehors ; qu'il est capable de faire et de se rendre capable de faire grâce à la médiation du jeu, que le jeu a un effet de loupe sur de potentiels développements (Vygotski). Pour mieux illustrer à quel point c'est la situation du jeu, avec ses acteurs et ses auteurs, qui déploie un champ de possibles en acte, il suffit de citer l'anecdote de Napoléon Bonaparte, alors lycéen à Brienne, qui, suivant un sens tactique déjà développé, dirigeait les batailles rangées de tirs aux boules de neige ; nous savons tous comment plus tard Napoléon a déployé ses capacités de grand stratège.

Le tableau suivant (fig. 37a) restructure les savoirs en jeu dans les pratiques ludiques.

Figure 37a – Types de savoirs en jeu dans les pratiques ludiques. Extrait n° 2 du Tableau 1 de Desvages-Vasselin & Buznic-Bourgeacq (2012).

DES SAVOIRS PROPRES AU JEU	
Savoirs généraux du jeu	Spécifiques d'un jeu
Exercer son libre arbitre Maîtriser l'incertitude Se distancier Conceptualiser : élaborer des stratégies Communiquer : savoirs culturels (culture commune traditionnelle partagée...) S'adapter et coopérer Se repérer dans le temps et dans l'espace ludique Respecter des règles. Garder une attitude distanciée. Assumer des rôles variés.	<i>Echecs</i> : connaître le déplacement des pièces, connaître l'ouverture. <i>Gambit dame</i> , adapter son ouverture à la situation, identifier les possibles de l'adversaire afin d'envisager diverses solutions...

2. Le pouvoir heuristique du jeu

La définition commune d'heuristique est ce *qui sert à la découverte*, une tendance spontanée de l'esprit à connaître les choses, à se projeter en avant, à découvrir l'inconnu. En éducation l'heuristique consiste à faire découvrir par l'élève ce que l'on veut lui enseigner, cet art de la découverte lui est personnel, il dépend de sa psychologie de son histoire, et en tant que telle elle ne peut être enseignée mais seulement utilisée. L'ontogenèse de l'heuristique peut être ramenée à la maxime de Dewey (1917, p. 13) qui dit que « Nous vivons en avant »¹⁷², une prospective rendue possible par l'imagination qui

« [...] ne s'embarrasse pas des limitations que nous impose le réel. Elle réalise l'idéal et même l'impossible. “. L'expérience mentale s'avère, à notre sens, le concept central d'une logique de la découverte au sens d'une rationalité *schématique* constitutive des processus rationnels d'anticipation » (Chrétien-goni, 2017, p. 8-9).

La perspective de l'expérience mentale, en tant que logique de la découverte pour l'heuristique, montre que le sujet est à la fois impliqué dans toute situation en *vivant en avant* et abstrait de celle-ci par *l'imagination*. Par l'imagination l'heuristique s'ouvre un champ de possibles d'autant plus puissant qu'il est affranchi de certitudes ; lien précieux qui nous permet d'articuler l'heuristique, comme logique de la découverte, et l'incertitude.

¹⁷² Maxime traduite à partir de « *Since we live forward ; since we live in a world where changes are going on [...] —what should experience be but a future implicated in a present ! Adjustment is no timeless state ; it is a continuing process.* » (Dewey, 1917, p. 13). Mais l'expérience sous sa forme vitale est expérimentale, un effort pour changer le donné; Elle se caractérise par la projection, par l'atteinte vers l'avant dans l'inconnu ; La connexion avec un avenir est son trait saillant. » (Notre libre traduction de « *But experience in its vital form is experimental, an effort to change the given; it is characterized by projection, by reaching forward into the unknown; connexion with a future is its salient trait.* ») (Dewey, 1917, p. 7).

L'approche heuristique permet l'incertitude comme projet rationnel par une gestion variable de l'imagination et du réel, ce que nous essayons de traduire en termes de savoir et du pouvoir heuristique du jeu (fig. 37b).

Figure 37b – Types de savoirs du pouvoir heuristique du jeu. Extrait du n° 2 du Tableau 1 de Desvages-Vasselin & Buznic-Bourgeacq (2012).

LE POUVOIR HEURISTIQUE DU JEU		
Type de savoirs	Savoirs généraux du jeu	Savoirs transversaux
Savoir	<ul style="list-style-type: none"> • Savoirs culturels (culture commune traditionnelle • partagée...) 	<ul style="list-style-type: none"> • La réalité et l'information
Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser : élaborer des stratégies • Exercer son libre arbitre • Se repérer dans le temps et dans l'espace ludique • Respecter des règles 	<ul style="list-style-type: none"> • Raisonnement, • Analyse et déduction, • Mémoire. • Interaction avec les autres, • L'autonomie
Savoir-être	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser l'incertitude • Se distancier • S'adapter et coopérer • Respecter des règles • Assumer des rôles variés • Garder une attitude distanciée 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction avec les autres, • L'autonomie

3. Le pouvoir heuristique des savoirs propres au jeu

Les savoirs propres au jeu en tant que pratique, sont utilisés par l'éducation physique et sportive ainsi que par l'éducation morale et civique. En surface, le savoir du jeu utilisé est celui du respect des règles, du rôle de chacun, de la gestion de stratégies, des savoirs orientés socialement. Mais se distancier, prendre du recul, élaborer des stratégies ne fait pas l'objet d'un enseignement particulier ; en revanche, ces savoirs sont implicitement sollicités dans moult matières. Enfin, maîtriser l'incertitude et exercer son libre arbitre, autrement dit décider, font partie des critères forts de l'activité de jeu. Il en va de même pour l'apprentissage qui est une situation dans laquelle l'incertitude doit être régulée sinon maîtrisée, où jugement et décision s'appuient ou pas sur des stratégies. Le savoir-être du jeu peut être rapporté à l'attitude ludique entre incertitude, illusion et duplicité ; il en ressort que le jeu implique de tenir la distance, entre soi et le rôle joué (duplicité), en restant lucide sur ce que l'on est vraiment, tout en s'inventant une existence autre, ce qui suppose d'incarner cet autre par une existence « fictive », de lui prêter consistance et signification.

Le jeu creuse dans l'être l'écart nécessaire et suffisant pour pouvoir se rendre étranger à soi-même et s'incarner en un autre soi-même. Étonnante duplicité de l'être pour lequel la conscience se rapporte simultanément et à l'un et à l'autre de ses emplois du verbe être, distinguant *par le discours* à *qui* il appartient : l'être que je suis ou bien celui que je fais qu'il soit !

4. Les savoirs du jeu à l'épreuve de pratiques sociales de référence

Pour être complet, nous ajoutons l'attitude ludique et la métaphore ludique comme savoirs en propre du jeu et de la littérature. Si le ressort ludique est maximal à l'école maternelle, il est par la suite brutalement écarté des pratiques scolaires.

Un paradoxe surprenant : les savoirs propres au jeu ne sont pas enseignés, ils ne figurent même pas dans les programmes, mais ils sont utilisés en tant que tels sans réserve !

Nous relevons ce paradoxe que les savoirs propres au jeu, utilisés dans tous les domaines d'apprentissage, ne figurent pas dans les programmes, ni dans les curricula. Ces savoirs ne font pas l'objet d'un curriculum spécifique, ils ne sont tout simplement pas enseignés : on n'apprend pas à jouer, on joue ; tout au plus apprend-on des règles de jeux, le reste est affaire d'improvisation.

Desvages-Vasselín et Buznic-Bourgeacq vont plus loin, ils postulent que « *le jeu est porteur de savoirs experts* » (2012, p. 5) en s'appuyant sur la définition qu'en donne Joshua (1996), des savoirs élaborés en dehors de la *noosphère*¹⁷³ et pratiqués dans « *des institutions jouissant d'une moindre reconnaissance sociale* » : le cas des ludothèques, des associations de jeux et autres cercles de loisirs. Du coup, depuis l'analyse des pratiques sociales¹⁷⁴ de joueurs nous pouvons identifier les savoirs experts à l'œuvre en interrogeant l'objet jeu dans les pratiques sociales de référence (Martinand, 1989) :

« à quoi jouent-ils ? ... comment bien jouer ? ... que faut-il mobiliser pour résoudre le problème ? ... quelle image véhicule-t-on ? ... De quoi a-t-on besoin pour jouer ? Sur quoi s'appuie-t-on pour jouer ? » (Desvages-Vasselín & Buznic-Bourgeacq, 2012, p. 5).

¹⁷³ La noosphère : « Car à la périphérie du système d'enseignement, que l'on nommera alors système didactique [...], il faut faire sa place à une instance essentielle au fonctionnement didactique, sorte de coulisses du système d'enseignement, et véritable *sas* par où s'opère l'interaction entre ce système et l'environnement sociétal. [...]. Bref, on est ici dans la sphère où l'on pense – selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique. Pour cela, j'ai avancé pour elle le nom parodique de *noosphère*. »
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf

¹⁷⁴ Les pratiques sociales permettent d'interroger les pratiques scolaires par les questions suivantes : « Dans quel domaine ancre-t-on l'enseignement ? Quelle question décide-t-on de mettre au travail ? Quelles images de la science, de ses activités et de ses acteurs véhicule-t-on ? Quels instruments matériels et intellectuels mobilise-t-on ? Quel savoir a-t-on produit au cours et au terme de l'activité ? » (Astolfi & Develay, 2016).

Les pratiques scolaires basées sur l'utilisation de jeux posent *de facto* la question de leurs références qu'elles soient sociales, culturelles ou issues des disciplines, ce que questionne la thèse de Jean-Jacques Salone (2015).

Ces pratiques scolaires nous interrogent également sur ce par quoi nous pouvons redonner du sens aux savoirs enseignés, élargir les possibilités de contextualisation de ceux-ci, essentiellement par un tissage avec ce qui est déjà-là, puisque le savoir se construit à partir des connaissances de l'élève, ni à côté et ni par dessus, mais avec elles.

Synthèse

Les savoirs de la sphère du jeu sont, pour beaucoup, des savoirs d'action (savoir-faire, savoir-être) et, pour partie, des savoirs culturels (connaître le type de jeu, les règles, le thème etc.) ; et de manière générale ils sont des savoirs transversaux. Les savoirs d'action permettent de prendre des décisions et de les déployer en acte, selon des possibilités réelles ou fictives, et ce, toujours à l'horizon d'une règle.

L'enfant en maternelle ne fait pas de distinction entre ce qui relève du jeu et ce qui relève d'un enseignement ; pour lui la totalité de l'environnement est une matière à explorer, à exploiter qui, par son cadre souple et accueillant, se prête à l'actualisation du pouvoir heuristique du jeu. La distinction jeu-apprentissage s'opère graduellement par l'instauration progressive de la forme scolaire de l'enseignement, ce qui a comme conséquence l'adoption d'une attitude scolaire chez l'enfant ; ce que nous pouvons rapprocher d'une modalisation du cadre de l'expérience scolaire passant de tonalités ludiques à des tonalités éducatives plus marquées. Pour autant, comme nous l'avons vu dans notre enquête exploratoire, la notion de jeu à l'école ne disparaît pas, bien ancrée en maternelle, elle tend ensuite à se normaliser comme ressource pour les situations d'enseignement-apprentissage ; toutefois, elle perdure dans les disciplines où ce sont les savoirs du jeu qui sont essentiellement convoqués (c'est le cas de celles à fortes connotations éducatives) comme l'éducation physique et sportive, l'éducation civique et morale ; sans omettre bien entendu le libre jeu des cours de récréations où les savoirs ludiques sont actualisés en force pour la détente bien sûr, mais aussi comme puissants vecteurs d'intégration sociale.

Chapitre 7. Vers un concept de jeu

Plusieurs questions sont posées pour approcher le concept de jeu, celles des structures dynamiques qui sous tendent le jeu, celles des critères de jeu, et celles des savoirs identifiés propres au jeu. Le pouvoir d'agir propre au jeu nous semble néanmoins fondé sur ces questions, éclairées par nos interrogations sur la notion de jeu dont ses savoirs propres.

1. La conjoncture ludique

Le pan externe du jeu résultant d'une construction sociale exprime l'objectivité de l'activité et de la pratique, tandis que le pan interne du jeu provenant de la nature de l'homme exprime la subjectivité du joueur. Un pan interne animé par l'actualisation du pouvoir heuristique de la métaphore ludique (Henriot, 1989 ; Silva, 1999), et un pan externe foisonnant de représentations sociales et culturelles du jeu (Huizinga, Caillois, Benveniste) ; une dualité qui caractérise le joueur, le joué et le jeu en tant qu'expressions d'activités subjectives et objectives, sous tendues à la fois par une construction sociale et une communication métaphorique. Mais cette dualité permet d'affirmer d'égale manière que ce sont les joueurs qui définissent le jeu et que c'est le jeu qui implique les joueurs ; cela explique toute la difficulté définitoire du jeu. Notre approche du concept de jeu ne le réduit pas à une construction sociale ou à des pratiques dont nombre d'auteurs, de typologies et autres textes officiels, abondent. Notre approche considère le phénomène singulier de l'attitude ludique du joueur, perspective travaillée par nombre d'auteurs en psychologie. Mais la jointure de ces deux pans du jeu reste problématique.

Nous articulons notre concept de jeu autour d'un premier élément fédérateur constitué par la règle, étant entendue comme arbitraire, le seul élément qui soit entendu aussi bien de manière subjective que de manière objective ; nous l'articulons également autour d'un autre élément fédérateur constitué par l'attitude ludique du joueur, entendu uniquement de manière subjective. Il nous reste à éclairer les conditions de possibilités de l'émergence de l'attitude ludique ainsi que celles sous-jacentes à la règle. Les conditions de possibilités sont, en première instance, une causalité *intrinsèque* au jeu, et, en seconde instance, des circonstances *extrinsèques* favorables, comme du matériel ludique et un contexte favorable pour déclencher une motivation pour jouer. *De facto* le contexte ludique rend possible l'émergence d'une attitude ludique, point corroboré par l'importance des espaces de jeu et des jouets et autres matériels ludiques, notamment les aménagements ludiques extérieurs à la classe en maternelle.

A contrario, notre enquête exploratoire montre que la disparition brutale des espaces ludiques au cours préparatoire était à l'origine d'initiatives personnelles d'aménagements transitoires et provisoires pour restaurer l'ambiance ludique de maternelle. Ainsi nous pouvons déduire que l'émergence de circonstances ludiques au sein d'une situation est possible si la causalité du jeu peut s'exercer, par exemple, s'il existe un espace d'indétermination, donc libéré de toute causalité *extrinsèque* ; ainsi le joueur peut investir cet espace avec sa causalité intrinsèque.

La marge d'indétermination préside à l'émergence de circonstances ludiques, autrement dit à l'ouverture d'un champ de possibles, et précise ce qui nous semble être la conjoncture ludique « idéale » :

« La conjoncture ludique serait alors caractérisée, dans un cas de figure idéal, par la rencontre d'un matériel et d'un ensemble de structures reconnues comme ludiques, dans un contexte également tenu pour ludique, dans lequel l'apparition d'une attitude ludique semble hautement probable. » (Silva, 1999, p. 290).

Le concept de jeu est fondé par l'attitude ludique, ce que nous approuvons avec Mathieu Triclot lorsqu'il affirme que « *L'intérêt principal de l'argument d'Henriot est donc d'asseoir le primat de l'activité sur l'objet. L'activité "jouer" définit l'objet "jeu"* » (Triclot, 2011, p. 24). Du coup, nous confirmons le primat de l'approche psychologique du jeu réalisée.

2. L'acte de jeu

Les indices d'une conjoncture ludique définissent *a priori* l'existence de la métaphore ludique alors que les critères de l'activité de jeu définissent *a posteriori* une pratique sociale du jeu.

Les structures ludiques du jeu peuvent-être identifiées au sein d'une activité à l'aide de critères formels. Ces critères renvoient aux instances dynamiques de la situation ludique pour laquelle un acte de jeu peut être défini de manière formelle ainsi :

L'incertitude, espace d'indétermination, ouvre un champ de possibles au joueur. Par ses décisions, en appui sur les savoirs propres du jeu, il déploie des possibilités réelles, imaginaires ou fictives, en actes à l'horizon de la règle.

Si nous avons écrit « Dans le jeu la décision » à la place de « Par ses décisions [le joueur] », le sujet du jeu eût été le jeu lui-même, mais il n'existe pas de jeu sans le primat du joueur. En bref, si nous pouvons interpréter socialement le sens d'une situation ludique, nous n'avons pas accès aux significations *intrinsèques* des actes joués, quelles qu'en soient les règles et les décisions qui ont été prises. Nous proposons une définition d'un acte de jeu qui met en exergue les critères de Brougère (fig. 38).

Figure 38 – Définition de l’acte de jeu par ses critères d’activité.

Champ de possibles	Possibilités			Acte
Incertitude	Second degré Décision	Frivolité	Règle	

Nous rapprochons les indices ludiques et critères d’activité de jeu pour examiner d’éventuels points de convergences favorables à une définition pragmatique d’un acte de jeu (fig. 39).

Figure 39 – Définition croisée de l’acte de jeu selon les indices et les critères ludiques.

Champ de possibles	Possibilités			Acte
Incertitude	Second degré Décision	Frivolité	Règle	
Matériel	Contexte	Attitude	Structures	
Conventionnel potentiel	Circonstances Environnement	Significations de la pratique ludique	Métaludiques, règles constitutives, normatives, évolutives	

L’acte de jeu se définit par l’attitude ludique et, depuis les structures ludiques, essentiellement par la règle. Nous caractérisons dans le paragraphe suivant ce qui caractérise l’acte de jeu suivant les critères essentiels.

3. Les critères essentiels pour définir un acte de jeu

Chez le joueur la réalité de l’acte, sa totalité, revêt un caractère de possibilité, d’existence et de nécessité, ce que met en perspective la notion d’attitude ludique. Ainsi tout acte de jeu nécessite un espace d’indétermination (critère d’incertitude) ; la possibilité d’un acte se déploie par la décision du joueur (critère de décision) au sein d’un cadre ludique (critère de second degré et de frivolité), et s’achève à l’horizon d’une règle (critère de règle) voir fig. 40.

Figure 40 – Correspondance des critères de Brougère en psychologie cognitive.

Critères essentiels du jeu	En psychologie cognitive	En Sciences de l’éducation
Décision , <i>Liberté</i>	<i>BRUNER</i>	BROUGÈRE
Second degré , <i>cadre spécifique, fiction</i>	<i>PIAGET, VYGOTSKI, BRUNER</i>	BROUGÈRE
Frivolité , <i>plaisir</i>	<i>BRUNER, PIAGET, VYGOTSKI</i>	BROUGÈRE
Incertitude	<i>BRUNER</i>	BROUGÈRE
Règle	<i>PIAGET, VYGOTSKI, BRUNER</i>	BROUGÈRE

Les critères du jeu décrivent toute activité ou situation ludique ; or, nous avons besoin de préciser ce que nous entendons par activité ludique dans le cadre de l’éducation.

4. Typologie d'activités ludiques en éducation

4.1 Typologies des jeux

Un système mondialement reconnu et utilisé en termes de classification des jeux, désigné par l'acronyme ESAR pour jeux d'Exercices, jeux Symboliques, jeux d'Assemblages et jeux de Règles, s'appuyant sur le développement cognitif chez l'enfant selon Piaget, est présenté à l'annexe A11. Des typologies de jeux propres aux auteurs Chauvier, Caillois et Château sont présentées à l'annexe A12. Outre l'intérêt de classer l'activité de jeu selon des critères liés au matériel utilisé (jeux de ballons), à des airs de famille entre des jeux (jeux de construction, jeux de règles) etc., nous y trouvons l'opportunité de discuter depuis ces typologies ce qui, malgré la variété des jeux, fait que ce genre d'activité est et demeure celui du jeu.

Les critères de Brougère permettent de se représenter la situation de jeu, mais les joueurs structurent de manière dynamique l'activité qui se déploie dans le jeu (Henriot et Silva). Ainsi l'objet du jeu se rapporte au sens que les joueurs lui donnent et pas à ce qui y est fait ; le jeu est somme toute une affaire de significations partagées. Par l'attitude ludique c'est la dimension phénoménologique qui prime dans le jeu, et non pas son pragmatisme qui fait naître d'ingénieuses ustensilités (bien éloignées de la frivolité, voire de l'inutilité du jeu si souvent dénoncées). Du reste toutes les typologies de jeux sont fédérées par un lieu commun : l'incertitude que crée le manque d'information¹⁷⁵, ce qu'Henriot souligne :

« Lorsqu'on dit qu'il y a des jeux à information complète (parfaite) et des jeux à information incomplète (imparfaite), on n'exprime là qu'un critère d'ordre structural ou technique. Si l'on accepte, en revanche, de se placer du point de vue phénoménologique et de décrire la situation telle qu'elle est vécue par le joueur, quel que soit le type de jeu, on constate qu'en réalité *il n'y a pas de jeu à information complète* » (Henriot, 1989, p. 239).

4.2 Activité ludique en éducation

Par activités ludiques, nous entendons des activités dont le sens suscite une attitude ludique propice au « jouer » ; précisons, ce n'est pas l'activité elle-même qui définit le caractère ludique, mais c'est le sens qui nous lui donnons. Nombre de situations ne sont pas ludiques en soi, mais peuvent le devenir selon la fantaisie et l'humeur du moment, le contexte dans lequel des actions sont réalisées, ce que nous avons dénoté comme conjecture idéale pour que du jeu puisse naître et aussi le plaisir de l'entretenir en tout état de cause.

¹⁷⁵ Ce qui écarte d'emblée toute théorie de jeu fondée sur une modélisation du réel, sur un calcul de possibles.

Vivre une activité de manière ludique, suppose être séduit par la perspective d'un enjeu, y adhérer et pouvoir s'y engager librement pour en retirer un bénéfice hédoniste. L'enjeu peut être un plaisir immédiat ou différé par un gain quelconque ; la notion de plaisir permet de dégager trois volets de la définition de l'activité ludique et puisque nous avons défini le jeu comme un processus à finalité sans fin, autre que le plaisir¹⁷⁶, nous pouvons suivre l'approche de Nicole de Grandmont (1999) dont l'analyse du jeu de l'enfant est centrée sur le couplage motivation-plaisir. Elle décline à partir ce couplage le jeu libre (*païda*) et le jeu ludique (*ludus*), puis dans le cadre scolaire, le jeu éducatif et le jeu pédagogique¹⁷⁷. Les deux premiers ne visent aucun apprentissage en particulier, puisque seule la recherche du plaisir motive l'activité, en revanche le jeu éducatif et le jeu pédagogique qui sont orientés par des savoirs, diffèrent le plaisir de l'activité.

L'activité ludique (du jeu ludique au jeu pédagogique) transforme le plaisir hédoniste en un plaisir extrinsèque. Ainsi, le jeu libre et le jeu ludique sont proches quant à la motivation et au plaisir recherché pour lui-même, tandis que le jeu éducatif et le jeu pédagogique motivés extrinsèquement, et avec le plaisir qui en découle, relèvent davantage de la satisfaction et de la gratification qu'apportent la maîtrise de la règle du jeu et des réussites subséquentes. Toutefois, malgré ces variations de plaisirs, ces jeux contribuent pour Nicole de Grandmont (1999, p. 95-148) à la définition d'une activité ludique, ce à quoi nous adhérons. Pour elle, le jeu pédagogique est « *un jeu qui fait appel aux connaissances acquises du sujet* », il est fait appel aux connaissances de l'élève qui servent à valider ses acquis, un jeu comme le scrabble est une illustration convaincante du jeu pédagogique, puisqu'il est impossible de jouer sans connaissance préalable.

À l'opposé, les jeux de « faire semblant » sont à la portée de n'importe quel enfant en maternelle et ne nécessitent aucun savoir particulier autres que ceux du jeu. Le jeu éducatif est en tension entre les deux pôles du jeu ludique et du jeu pédagogique ; il tend à structurer un jeu ludique pour viser un savoir à acquérir et il est dans cette optique à rapprocher d'un apprentissage (fig. 62). Nous pouvons ajouter, à l'instar de Julian Alvarez (2007 ; 2008) mais, en dehors de toute interprétation psychanalytique, que du fait de l'orientation par les savoirs comme enjeu des jeux éducatifs et pédagogiques (fig. 41), ceux-ci constituent pour le pédagogue un espace potentiel d'apprentissage, que nous figurons à la figure 42 en illustrant

¹⁷⁶ Au casino, le plaisir est poussé à ses extrémités, entre l'angoisse réelle de tout perdre et le désir illusoire de pouvoir faire sauter la banque.

¹⁷⁷ Le jeu éducatif est axé sur un apprentissage implicite, le joueur ne sait pas nécessairement qu'un apprentissage est visé ; tandis que le jeu pédagogique a clairement pour but le renforcement d'apprentissages, le plaisir se situe alors dans la performance.

un *espace*, qui reste à élucider, et où jeu et apprentissage se rencontrent sans pour autant fusionner.

Figure 41 – Typologie de l'activité ludique d'après Nicole de Grandmont (1999).

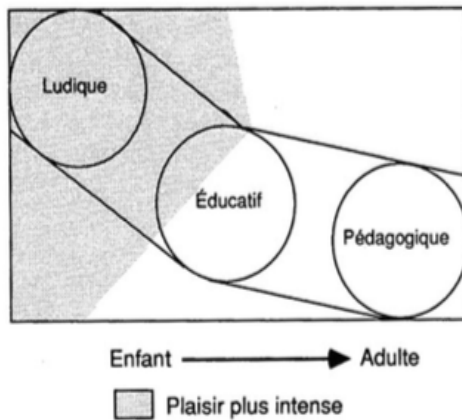


Figure 1. Modification de la notion de plaisir dans le jeu.

TABLEAU 10
SYNTHÈSE DES QUALITÉS DU JEU LUDIQUE

- n'impose pas de règles
- le produit n'est pas obligatoirement:
 - esthétique
 - prédéterminé
 - perfectionné
- notion de plaisir
- nécessaire au développement de tout individu
- permet d'organiser
 - de structurer
 - et d'élaborer le monde extérieur
- liens égaux avec: le psychisme
 - l'émotif-affectif
 - le sensoriel
 - le cognitif

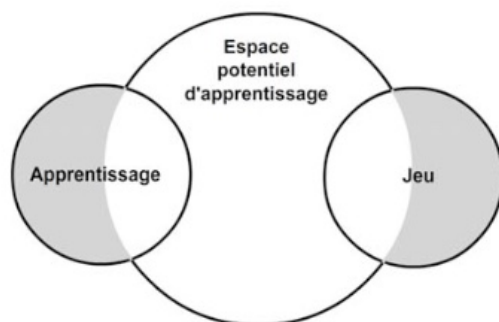
TABLEAU 11
SYNTHÈSE DES QUALITÉS DU JEU ÉDUCATIF

- est le premier pas vers la structure
- contrôle les acquis
- évalue les appris
- permet d'observer les comportements
- fait diminuer de la notion de plaisir
- devrait être:
 - distrayant
 - sans contraintes perceptibles
 - axé sur les apprentissages
- cache l'aspect éducatif pour le joueur.

TABLEAU 12
SYNTHÈSE DES QUALITÉS DU JEU PÉDAGOGIQUE

- axé sur le devoir d'apprendre
- génère habituellement:
 - un apprentissage précis
 - fait appel à ses connaissances
 - constat des habiletés à généraliser
- mécanique (style kits)
- testing
- peu ou pas de notion de plaisir intrinsèque

Figure 42 – L'espace potentiel d'apprentissage du jeu (Alvarez, 2007, p. 117).



SYNTHÈSE SUR LA NOTION DE JEU

En philosophie notre interrogation a d'abord débouché sur la construction sociale du jeu et sur la métaphore ludique du jeu et a ainsi défini l'activité de jeu à l'aide des critères de second degré, de décision, d'incertitude, de règle et de frivolité. Puis, nous avons éclairé la dynamique du jeu par les savoirs propres à l'activité de jeu et leur pouvoir heuristique. Les psychologues cognitivistes interrogés ont décelé l'importance cruciale que revêt le jeu au cours du développement pour les apprentissages sensori-moteurs, pour le langage oral et pour l'acquisition de nouvelles règles ; un scénario idéal pour apprendre à parler. Le jeu est une activité augmentant les capacités d'apprentissage si l'enfant est soutenu par un adulte, et de manière plus générale, il est une propédeutique à l'apprentissage au cours du développement de l'enfant.

Trois remarques cependant, la première est relative à l'importance du jeu sur les apprentissages premiers, ceux de la petite enfance, en vue du développement des facultés sociocognitives : les jeux sont corrélés étroitement au développement de l'intelligence et du corps au sens le plus large, et ces développements ont comme visée l'autonomie sociale et personnelle. La seconde remarque rend compte de la formidable plasticité des mécanismes cognitifs pour s'adapter et apprendre, et ce, depuis la naissance. Enfin, ajoutons une dernière remarque, la relation entre le jeu et la cognition semble si étroite qu'il serait vain de vouloir la découpler et ce, à aucun moment de l'existence humaine, bien qu'elle présente une succession d'étapes qui conduisent à la maturation du développement jusqu'à l'âge adulte. Pour le dire autrement, le jeu structure les apprentissages premiers, ceux que nous pourrions qualifier d'immersifs, mais dès lors que les apprentissages se formalisent au sein d'une structure éducative autre que la famille, le pouvoir heuristique du jeu ne suffit plus à structurer les apprentissages de savoirs. En effet, dans l'explicitation d'une activité ludique par Brougère, il a été noté que pour la réalisation de tâches ayant comme visée l'apprentissage de savoirs (et non leur production ou leur modification), des hybridations plus ou moins homogènes entre le jeu et l'apprentissage pouvaient être réalisées ; mais, que, du fait de variations fortes entre l'apprentissage formel et informel, entre les savoirs implicites et explicites, au final les savoirs du jeu et ceux de la culture étaient renvoyés dos à dos : à l'école on ne joue pas on apprend ! Toutefois, et puisque les savoirs de la culture se construisent à partir de cette formidable machine adaptative et évolutive de la cognition, nous devons interroger le concept d'apprentissage en son cœur et préciser ses relations avec la cognition.

Les jeux pratiqués au cycle 1 en maternelle pour l'apprentissage de savoirs comme modalité pour apprendre en jouant, nous semble répondre à la définition du jeu éducatif, tandis que le jeu pédagogique semble concerner plus spécifiquement le renforcement de compétences, d'habiletés, de connaissances des programmes à partir du cycle 2. En bref, le jeu pédagogique succède au jeu éducatif, ce qu'illustre la rupture du ludique dans les programmes ; en revanche, cela n'exclut pas la possibilité d'utiliser le jeu éducatif pour faire l'apprentissage de savoirs, sans doute sous certaines conditions qui restent à élucider.

Bien que les liens entre le jeu et la cognition soient étroits, la part de l'enseignement devient prépondérante après la maternelle et les activités ludiques cèdent le pas à des activités d'enseignement orientées par la didactique pour les apprentissages, comme le spécifient les directives des programmes de l'école élémentaire au collège. L'apprentissage étant indubitablement au cœur des activités d'enseignement, comment l'élève apprend-il ? Nous nous devons d'interroger le concept même d'apprentissage du point de vue cognitif. C'est ce que nous nous proposons de faire dans la partie II-B à propos du concept d'apprentissage, avant d'aborder le champ de l'enseignement avec la didactique dans la partie II-C.

B) A PROPOS DU CONCEPT D'APPRENTISSAGE

Si dans le domaine professionnel, l'apprentissage se réalise depuis une formation, au sein d'une filière spécialisée, en vue d'acquérir une qualification pour un métier, pour le domaine qui nous concerne, l'éducation, l'apprentissage, par la médiation d'un enseignant, se réalise selon un processus d'acquisition de savoirs. Fondamentalement, apprendre du latin *apprehendere*, signifie acquérir une connaissance, sous la forme d'un savoir ou d'une aptitude dans un contexte donné, pour la mémoriser. Pour appréhender le contexte et la situation d'apprentissage, une compréhension *a minima* des tâches à réaliser est nécessaire : comprendre, du latin *comprehendere* est formé de *com* qui veut dire « avec » et de *prehendere* qui signifie « saisir au sens de saisir par la pensée, prendre, contenir ». Ainsi énoncé, apprendre peut se définir comme saisir une chose par la pensée en vue de la mémoriser et de pouvoir la restituer. La restitution d'un apprentissage, suivant sa complexité, n'est pas garantie si le niveau de compréhension s'avère insuffisant. Parallèlement, tout apprentissage construit a besoin d'être éprouvé, consolidé, par des mises en situations ; solliciter des apprentissages dans d'autres contextes, conduire un processus d'explicitation progressive, bref créer des liens solides avec d'autres connaissances, de quelque nature qu'elles soient, tant qu'elles demeurent foncièrement efficaces et valides. Ainsi, l'apprentissage est interrogé en son cœur comme une activité produisant des connaissances. Son activité, qu'elle soit pensée, conçue, envisagée, vécue en termes de travail scolaire ou en termes de jeu éducatif, doit être interrogée suivant les moyens mis en œuvre par l'apprenant pour produire ses connaissances.

Ainsi, notre approche du concept d'apprentissage se fonde sur ses dimensions cognitives et instrumentales. Une approche qui recouvre le projet individuel d'appropriation de connaissances, puisqu'on n'apprend pas pour empiler des connaissances, mais pour comprendre et agir sur le monde, sur soi-même et sur les autres aussi. D'entrée de jeu, nous exposons les théories conventionnelles de l'apprentissage, puis mettons à l'étude des modèles d'apprentissage et terminons par les principes d'apprentissage mis en œuvre par l'élève. L'examen approfondi du processus d'apprentissage se propose de mettre en perspective les aspects cognitifs d'acquisition et d'intégration des connaissances (Piaget, Vygotski, Bruner), et le principe fondamental de transfert d'apprentissages (Bruner, Genthon).

Chapitre 1. Théories de l'apprentissage

La situation d'apprentissage est l'ensemble des événements vécus en un lieu, par des acteurs en interaction avec un milieu en lien avec un système d'enseignement et un environnement sociétal. Il en résulte que la situation d'apprentissage est circonscrite à des acteurs adoptant les postures du milieu dans un temps imparti¹⁷⁸ qui les engage selon les modalités implicites de leurs rôles. Ainsi la situation d'apprentissage est régie par le système didactique, les attentes implicites et explicites des uns et des autres, notamment en ce qui concerne l'action didactique et ses enjeux épistémiques, par l'action didactique conjointe des élèves et du professeur par exemple.

Le processus d'apprentissage scolaire est indissolublement lié au processus didactique, *« les petits humains montrent une propension à choisir préférentiellement, dans leurs environnements, les “bons professeurs“, ceux dont ils vont pouvoir le plus apprendre, qui sont ainsi investis de pertinence et de légitimité symboliques. »* (Sensevy, 2015). Le processus d'apprentissage comprend des actes, dont ceux d'entreprendre et de chercher (Aumont & Mesnier, 2006), qui nécessitent un engagement de l'élève et sa participation à la vie de la classe, un processus menant à des recherches collectives, certes, et surtout à une réflexion personnelle, attentive et profonde. Bref, un effort de compréhension au sens large du terme, comprendre la « logique » est un premier niveau, interroger le pourquoi de la logique un second niveau. Les niveaux de compréhension s'empilent, font émerger des interrogations, des rapprochements, des hypothèses, des sens. Le résultat est l'acquisition puis l'intégration de savoirs, se constituant par une myriade d'actes intellectuels : ceux de l'enseignant, nous pensons à l'ingénierie didactique déployée, ceux de l'élève, nous pensons à son activité cognitive. Ainsi si **l'apprentissage se déroule au gré d'une suite de situations** dans lesquelles l'élève s'active, s'engage, participe agit et coopère, il est fondamentalement orienté par un projet formé par l'élève dont les enjeux socioaffectifs peuvent hisser l'exigence intellectuelle à des hauteurs insoupçonnées, mais qui a besoin d'expérience et de temps pour produire ses effets, et dépend de l'enseignement reçu pour une large mesure. Une motivation certaine pour soutenir l'effort dans la durée :

« Les choses qu'il faut avoir apprises pour les faire, c'est en les faisant que nous apprenons : par exemple, c'est en construisant qu'on devient constructeur, et en jouant de la cithare qu'on devient cithariste » (Aristote, 2012, p. 94-95).

¹⁷⁸ Par analogie à la dramaturgie de l'action chez Corneille nous pouvons parler d'unité de temps de lieu et d'action pour l'action didactique. Le lieu didactique est le milieu de la classe ou la mésogenèse, le temps didactique est la chronogenèse. L'action didactique des acteurs, rôles et postures, se définit par la topogenèse.

Quand nous entendons par là que l'apprentissage est une activité qui se prend elle-même pour fin, nous sommes conduits à penser que l'apprentissage ne s'achève jamais ! Toute la difficulté du concept d'apprentissage en somme.

- La première leçon que nous pouvons tirer de cet enseignement, du fait que la vertu intellectuelle n'est pas une propriété de la nature mais qu'elle constitue un attribut de l'homme, c'est que *par l'acte d'apprendre, de se perfectionner, d'exceller dans son domaine, l'activité d'apprentissage est délibérée.*
- La seconde leçon est que puisqu'un homme peut réaliser ce qu'un autre a réalisé avant lui, c'est tout naturellement en l'imitant, en écoutant attentivement ses conseils, en travaillant avec lui ou contre lui ; puis, cet autre homme seul pourra à son tour enseigner, s'il le désire, ce qu'il a appris. *L'activité d'apprentissage produit savoirs et savoir-faire qui peuvent à leur tour être enseignés*¹⁷⁹.
- La troisième et dernière leçon est que *l'activité d'apprentissage dure toute l'existence et en constitue, pour une large part l'expérience et le savoir, puisqu'apprendre n'a ni début ni fin, si ce n'est la naissance et la mort de l'homme.*

La perspective aristotélicienne montre **l'inachèvement du processus d'apprentissage**, la vertu de l'effort et le profit personnel qu'on peut en tirer, une dimension propre au projet de toute existence. Mais elle ne dit rien à propos des **conditions de possibilités du processus d'apprentissage** lui-même. Pour répondre à cette question, nous nous tournons vers la théorie génétique de Jean Piaget puisque nombre d'apprentissages et de développements fondamentaux se font avant l'acquisition du langage, un indicateur de premier ordre aussi bien chez l'homme que chez l'animal. Mais, voyons d'abord ce que nous disent les psychologues cognitivistes à ce sujet.

1. L'approche behavioriste

Le béhaviorisme concerne un apprentissage dont le « savoir » se trouve déjà en totalité dans le registre inné et héréditaire des comportements sensori-moteurs possibles.

Il s'agit donc d'apprendre à développer des habiletés sensori-motrices. D'autres habiletés tirées du béhaviorisme sont développées par l'acquisition d'automatismes (de calcul par exemple) ; du pas à pas proche de la pédagogie par objectifs (PPO) et de tous les dispositifs qui fonctionnent par essais/erreurs, proches de la logique du stimulus-réponse.

¹⁷⁹ Olivier Reboul (2010) nous soulignons le *distinguo* entre information et formation, pour mettre en exergue ce qui, dans l'apprentissage, ne relève que d'un enseignement : *former à et informer que*, de ce qui ne relève que de l'apprentissage : *se former et s'informer*, soit le plan purement réflexif et actif de l'apprendre.

Bien que le béhaviorisme soit indispensable à l'économie de l'apprentissage, puisque minorant la prise de conscience et la réflexion, il minimise l'effort et le travail cognitif et il est inadapté à une écologie des apprentissages mettant en jeu des savoirs complexes.

Le processus du béhaviorisme provoque le comportement adéquat à un stimulus précis. Il ne s'agit que d'apprentissages à visées comportementales, il n'y a aucune mise en jeu de connaissances pour le sujet, c'est une réponse qui se trouve dans le répertoire comportemental ou cognitif du sujet qui est visée. L'acte d'enseignement est réduit à sa plus simple expression qui est de stimuler le sujet pour obtenir la réponse correcte attendue. L'apprentissage ne concerne que le champ de la *logique adaptative*¹⁸⁰ du sujet. Toutefois par le biais d'une récompense, le stimulus devient opérant, cette *logique opérante*¹⁸¹ renforce le comportement appris (dressage). Plus loin, cela permet de résoudre des situations problèmes sans réponse mémorisée¹⁸² avec des savoirs existants, pour atteindre l'objectif visé selon les moyens et les fins choisis. Nous distinguons le conditionnement répondant (Pavlov), de celui opérant (Skinner) dont héritent les apprentissages orientés par des pédagogies par objectifs (PPO), plus connues sous le terme de pédagogies par projet (PPP), un terme que nous retenons.

- Le béhaviorisme est indispensable à une visée d'économie d'apprentissages.
- Le béhaviorisme participe au renforcement des apprentissages.
- Le béhaviorisme ne concerne que des savoirs explicites et non des savoirs implicites.

Le béhaviorisme ne répond pas à la question fondamentale : *comment ce qui est en soi peut-il devenir pour moi ?* Puisque c'est ce qui est déjà en moi, donc en soi-même qui est convoqué. La formulation philosophique du problème de la connaissance, du connaître, peut être écrite de la façon suivante : *la mise en relation d'un sujet et d'un objet par le truchement d'une structure opératoire. Où place-t-on cette structure opératoire qui fait la médiation entre le sujet et l'objet ? Où et par qui sont portées les structures cognitives qui permettent de comprendre ?*

¹⁸⁰ Pavlov : Le sifflet => l'action attendue comme réponse. Conditionnement par enseignement programmé : par un stimulus, l'élève fournit une réponse automatique, sans réfléchir à la question. Créer des automatismes comme répéter les tables de multiplication. ; utiliser des procédés mnémotechniques

¹⁸¹ Skinner : Le pas à pas. La méthode essais/erreurs : sont concernés les didacticiels par ordinateur. Cette méthode entre dans le cadre d'une pédagogie par projet (PPP).

¹⁸² Nous pouvons évoquer le cas des systèmes experts où l'expertise, consiste justement, à s'être constituée en un large éventail de réponses toutes faites, comme solutions, des outils, des schémas opératoires, bref des instruments souples et efficaces pour répondre aux divers du problème à résoudre. Nous disons que l'expert procède essentiellement par analogies induites depuis son propre catalogue de schémas opératoires éprouvés, à l'inverse d'un novice qui doit remonter par analyse de A à Z des effets aux causes pour en déduire les conséquences. Là où l'expert identifie quelques indices et trouve (presque) instantanément la cause du problème !

Les structures cognitives de l'enseignant et de l'apprenant lui permettent l'apprentissage de savoirs par la médiation de l'enseignement. C'est pourquoi nous interrogeons la structure cognitive dans le cadre de l'approche constructiviste avec Piaget, Vygotski et Bruner.

2. L'approche cognitive constructiviste et génétique : Piaget

L'approche cognitive considère, au contraire de l'approche behavioriste, que les comportements et les processus mentaux ne sont pas réductibles à des enchaînements réflexes (voire limités à des arcs réflexes de type myotatique ou encore que ceux-ci existent de manière innée comme retirer sa main du feu) ou acquise (conduire une voiture), en réponse à des stimuli. Une médiation est reconnue et considérée entre les comportements et les processus mentaux. Une médiation est cause d'un délai variable, dû au degré de complexité du traitement du processus comportemental, ce qui entraîne une certaine incertitude quant au résultat. Cette incertitude est liée à la marge d'indétermination *intrinsèque* du couplage du processus physico-biochimique avec le processus informationnel.

La double inscription biologique et informationnelle de l'approche cognitive fait émerger son niveau formel et également la dimension symbolique du langage. Le niveau formel semble relativement indépendant des processus d'acquisition et de traitement qui, dans leur ensemble, ne peuvent ni s'auto-justifier, ni s'autocontrôler, au contraire de la pensée et du langage.

La théorie de Jean Piaget couvre les aspects sensori-moteurs et cognitifs des apprentissages et du développement de la naissance à l'âge adulte ; elle couvre trois grandes périodes de développement : sensori-moteur, concret (préopérateur et opératoire), formel. Le développement se stabilise par paliers, il est caractérisé par des étapes ou stades de développement ; le passage à un stade supérieur résulte du cumul des stades antérieurs combiné au franchissement d'étapes intermédiaires.

Après le stade sensori-moteur, le stade préopérateur voit apparaître la fonction sémiotique (fonction symbolique) consubstantielle à l'acquisition du langage et du jeu ; le langage possède des structures génétiquement présentes dont une grammaire générative (Piaget & Chomsky, 1975). Le stade opératoire, celui des opérations concrètes, s'étend de 7 à 11 ans et au delà, celui des opérations formelles. Piaget s'est employé à penser la dynamique du maintien des conditions de possibilités de l'expérience et de la connaissance chez l'homme. C'est depuis la physiologie qu'il va tirer un principe dialectique de conduite du développement de l'intelligence, par les processus d'assimilation et d'accommodation permettant d'incorporer de nouveaux objets et de s'y adapter. Les coordinations s'établissant entre l'assimilation et l'accommodation aboutissent à une équilibration.

Ainsi, Piaget conçoit la cognition en tant que processus autorégulés et adaptatifs, qui procèdent par un balayage constant en interaction avec l'environnement dont la dynamique est soutenue fonctionnellement par la notion de « schème » aux ajustements accommodants, et dont la structure se stabilise par un processus d'équilibration.

2.1 Un processus d'interaction autorégulé entre le sujet et son environnement

Piaget propose deux types de régulations, un type de *régulation structurelle* fondamentale, à savoir celle du *processus d'assimilation* et un type de *régulation développementale non structurelle* puisque l'être humain est un être en devenir, un être en puissance. Les processus d'interactions entre le sujet et l'environnement sont liés aux stades de développement (Piaget, 2012) : nous distinguons les stades concernant les acquisitions sensori-motrices, avec les schèmes mentaux adaptés à ce niveau de développement (par exemple à ceux extrêmement complexes du « savoir marcher »), s'ensuit le stade préopératoire, puis celui des opérations concrètes et enfin le stade des opérations formelles. Le tableau (fig. 43) récapitule les stades de développement piagétien et les activités qui leur correspondent.

Figure 43 – Les stades développement piagétien et leurs activités correspondantes.

Tranche d'âge	Deux types de régulation des interactions entre le sujet et son environnement	
	Stade	Niveau d'activité
Avant 2 ans	Sensori-moteur	Activités réduites
2 à 6 ans	Préopératoire ou intuitif (Symbolique)	Activités élargies à : parler, jouer, imiter, exécuter des tâches simples
6 à 11 ans	Opérations concrètes	Toutes sortes d'activités
11 ans et plus	Opérations formelles	Toutes activités abstraites

Pour chaque stade le sujet possède les schèmes mentaux adaptés au niveau d'activité y afférant. À mesure que le niveau d'activité augmente, une régulation s'instaure avec le processus d'*assimilation-accommodation-équilibration* pour ajuster les anciens schèmes *impliqués* pour la production de nouveaux schèmes correspondants au niveau d'activité requis par le sujet. L'ensemble de toutes ces régulations structurelles constitue des étapes conduisant à l'entrée dans un nouveau stade de développement s'accompagnant d'une stabilisation des schèmes correspondants y compris ceux des stades précédents. Ainsi, chacun des stades de développement se caractérise par l'acquisition d'invariants opératoires portés par l'ensemble, groupe ou groupement, des schèmes correspondants au stade.

Nous examinons les processus et les structures sous-tendus par les concepts d'assimilation, d'accommodation et d'équilibrage.

2.1.1 Assimilation & Accommodation

Par Assimilation il est entendu une *intégration fonctionnelle* à des structures préalablement constituées, qui peuvent demeurer en l'état inchangées ou peuvent être modifiées, adaptées, ajustées par une intégration interne, sans discontinuité ni interruption de service avec l'état précédent, c'est-à-dire sans être détruites ni même suspendues un moment, en s'accommodant simplement de la nouvelle situation¹⁸³.

L'assimilation procède fonctionnellement à une intégration des connaissances à des structures déjà existantes. L'intégration se réalise suivant des schèmes pour l'action ou des schèmes pour la perception. L'accommodation est entendue comme modification structurelle des schèmes fonctionnels de l'assimilation, par ajustements progressifs, en réaction avec le milieu extérieur. De même qu'il n'y a pas d'accommodation sans assimilation préalable (antérieure ou actuelle), il ne peut pas y avoir d'assimilation sans accommodation préalable : « *le milieu ne provoque pas simplement l'enregistrement d'empreintes ou la formation de copies, [...] il déclenche des ajustements actifs [...] nous [ne] parlons [que] d'accommodation* » en sous-entendant « *accommodation de schèmes d'assimilation*. B.C., p. 25 »¹⁸⁴.

L'accommodation procède par des schèmes fonctionnels d'assimilation avec des ajustements adaptatifs à la situation ; sa répétition enclenche un élargissement opératoire du schème.

La notion d'ajustement adaptatif du processus d'accommodation sur le schème d'assimilation souligne la coopération des deux processus sur un même schème ou groupe de schèmes.

2.1.2 Complémentarité de l'assimilation et de l'accommodation

Le monde est réalisé par le sujet par les processus d'assimilation et d'accommodation qui fonctionnent de concert. Mais, ni le Moi, ni le monde extérieur ne sont connus indépendamment l'un de l'autre : c'est l'activité du sujet qui détermine le milieu en même temps qu'elle s'accommode de celui-ci. « *En d'autres termes, c'est par une construction progressive que les notions du monde physique et du moi intérieur vont s'élaborer en fonction l'un de l'autre et les processus d'assimilation et d'accommodation ne sont que les instruments de cette construction, sans jamais représenter le résultat lui-même*. N.I., pp. 124-125. »¹⁸⁵.

L'assimilation et l'accommodation coopèrent à la saisie du monde simultanément et en parallèle, dans deux directions opposées : tandis que le milieu est assimilé à l'activité du sujet,

¹⁸³ « Mais l'assimilation n'est qu'une notion fonctionnelle et non pas structurale, c'est-à-dire qu'il existe un grand nombre de structures différentes d'assimilation, ce qui permet précisément d'y englober les structures cognitives. [...] l'assimilation cognitive est une incorporation fonctionnelle ... des objets, en ce sens qu'elle les intègre en des schèmes d'action ou de perception et ne les soumet donc pas à des transformations chimiques, sauf précisément dans les réactions physiologiques propres aux perceptions élémentaires. » (B.C., p. 88).

¹⁸⁴ http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=304

¹⁸⁵ Ibid. note 170.

l'activité du sujet s'accommode progressivement du milieu, par touches d'ajustements successifs sans discontinuité fonctionnelle. Le processus d'accommodation travaille le schème pour rendre son champ d'actions en adéquation à la situation. Le travail d'accommodation fonctionnelle du schème, est une construction mieux adaptée à la situation. L'assimilation et l'accommodation sont deux pôles fonctionnels adaptatifs mais de directions opposées : du monde à soi et de soi au monde. Les processus cognitifs entrent en « cogitation » et s'en dégagent, « *Pour reprendre une distinction proposée par Searle¹⁸⁶, on peut dire que l'accommodation se caractérise par une direction d'ajustement qui va de l'esprit au monde, alors que l'assimilation va du monde à l'esprit* » (Clément, 2014, p. 178).

2.1.3 L'équilibration

Par le processus d'équilibration, le schème est « *reprogrammé* » par la fonction d'accommodation. Dès lors que le schème appelé par la fonction assimilation est inefficace, l'assimilation appelle la fonction accommodation qui se charge, depuis le contexte d'exécution (équivalent à une pile d'informations résiduelles) du processus d'assimilation, de modifier le « *code*¹⁸⁷ » du schème.

Le maintien de l'intégrité cognitive est assuré par un mécanisme¹⁸⁸ qui suspend toute utilisation du *code* du schème en cours de modification. L'équilibration est le processus dont le résultat est la construction d'un schème adéquat et stable remplaçant le schème problématisé par l'accommodation de l'assimilation défailante. Par équilibration il faut entendre une autorégulation de la fonction d'assimilation. La mise en perspective de l'organisation cognitive vs l'organisation biologique met en évidence l'abîme séparant la pensée infinie soutenue par les développements et les apprentissages cognitifs, du corps limité en ses fonctions et ses capacités naturelles. Ce qui peut être résumé de façon lapidaire par « *les régulations et l'équilibre cognitifs diffèrent précisément de l'équilibration vitale en ce sens qu'ils réussissent là où celle-ci demeure incomplète.* » (Ibid.).

¹⁸⁶ Searle (1985) est à l'origine de la réflexion sur « l'intentionnalité » comme étant ce par quoi les états mentaux sont « à propos de quelque chose », rompant avec l'orientation naturaliste de recherches cognitives conduisant à l'extrême à une théorisation matérialiste de l'esprit.

¹⁸⁷ Le code du schème comprend le but, les règles d'action et de contrôle, les invariants opératoires et les possibilités d'inférence (Vergnaud, 1999, p. 8), il est assimilable au contexte d'exécution d'instructions machine. Les instructions ordonnées et séquencées selon une logique fonctionnelle ne peuvent être modifiées, mais leurs copies le peuvent, ainsi elles remplacent leurs prédécesseurs grâce à l'atomicité de l'opération de remplacement.

¹⁸⁸ Un tel mécanisme doit garantir que les sollicitations cognitives n'entravent en rien la structure fonctionnelle de la cognition, ce que nous considérons, en filant la métaphore économique de l'atomicité : « Étant donné, bien souvent, le grand nombre d'acheteurs et de vendeurs – ce qu'on appelle l'**atomicité** du marché – dont aucun n'atteint une importance suffisante pour qu'il puisse, à lui seul, modifier l'offre ou la demande, le prix du marché est alors théoriquement indépendant de l'action des producteurs et des consommateurs. J.-A. Lesourd, C. Gérard, *Hist. écon., XIX^e et XX^es.*, t. 1, 1968, p. 87. » (CNTRL), comme nécessité d'une **atomicité cognitive**.

L'inverse nous semble tout aussi vrai ; ainsi, nous retrouvons l'ampleur du gouffre qui sépare le champ des possibles cognitifs de leurs déterminations factuelles actées et inscrites génétiquement.

Autant dire que le monde est la plupart du temps assimilé par le sujet, puisque le processus d'accommodation/équibration demande plus d'efforts et d'énergie, au contraire de l'assimilation. Ce qui conduit à distinguer la vertu économique de l'assimilation au contraire de l'accommodation.

Mais les stratégies cognitives, proposées par la structure du schème (Vergnaud, 1999), posent la question de leurs régulations par la structure cognitive elle-même, celle du contrôle de cohérence et de l'incomplétude de tout système formel selon Gödel¹⁸⁹. D'autant plus que Joshua (1996, p. 116), considérant trois propriétés constitutives d'une connaissance locale chez le sujet : la validité, la cohérence, et l'efficacité, abonde dans le sens de la stabilité et de l'économie des connaissances locales, ce qui va à l'encontre du changement. Comment, le cas échéant, une connaissance locale peut-elle indiquer les conditions de sa remise en cause du point de vue cognitif ? Et plus largement quelles sont les conditions requises pour passer d'un stade de développement à un autre ? Ces deux points soulignent l'indétermination et l'incertitude pour passer d'un stade à un autre, en totale contradiction avec notre expérience du développement normal de l'enfant, ce qui va dans le sens d'une « prédestination » génétique. La question de la tension entre l'indétermination de l'expérience et la détermination génétique se fait jour, en insistant, par exemple, sur le cas des vrais jumeaux, homozygotes ; il nous semble que c'est l'expérience vécue en interaction avec le milieu qui est déterminante, au delà des dispositions génétiques et ce, même si elles sont théoriquement identiques !

À quelle(s) logique(s) interne(s) le schème piagétien obéit-il face à la variété de choix possibles pour s'adapter à la diversité du milieu ? Cela nous semble relever d'un problème de régulation.

¹⁸⁹ « Des théorèmes d'incomplétude du logicien Gödel publiés en 1931, le premier concerne l'indécidabilité des énoncés des systèmes formels, sous les mêmes conditions, le second théorème dit que la cohérence du système ne peut-être démontrée qu'en faisant appel à d'autres principes démonstratifs que ceux du système lui-même. » (Wagner, 2007, p. 37-38).

2.2 La problématique de la régulation des stratégies cognitives

2.2.1 L'hypothèse de la stratégie cognitive inhibition/compétition

Des *néo-piagétiens* ont enrichi le modèle du fonctionnement cognitif en interaction avec le milieu¹⁹⁰ (nous apprend Olivier Houdé (2005) dans un entretien accordé au magazine *La Recherche*) et ont introduit les notions d'inhibition et de compétition pour expliciter le dynamisme et l'évolution des stratégies cognitives en général et pour rendre plus intelligible le processus d'apprentissage en particulier.

À l'évidence, l'expérience nous montre au quotidien qu'apprentissage et développement vont de pair, qu'ils s'enrichissent mutuellement et coopèrent, ils ne se hiérarchisent pas aussi distinctement que les théories peuvent le laisser penser ; bref, si l'asynchronisme y semble patent, il n'y serait, ni aveugle, ni indéterminé. Mais, y ajouter une dose de synchronisme n'éclaire guère la dualité conceptuelle entre apprentissage et développement ; de ce fait, nous pourrions tirer un avantage à envisager l'hypothèse d'un seul et même mécanisme fonctionnel cognitif orienté par deux pôles opérationnels : l'apprentissage « externalisé » et le développement « internalisé », ce que semblerait renforcer par analogie, la complémentarité structurante de l'accommodation vis à vis de l'opérabilité de l'assimilation. L'avantage est de dissoudre la dualité conceptuelle apprentissage-développement et de ramener l'effort ou l'économie adaptative à une seule et même fonction opérationnelle. Pouvons-nous pour autant corroborer un concept fonctionnellement bipolaire de l'apprentissage et du développement aux stratégies cognitives *néo-piagétienne*s de compétition/inhibition pour l'apprentissage ? Même s'il ne s'agit que de conjectures, la participation et l'investissement dans une activité d'apprentissage, relève déjà *a priori* de stratégies cognitives élaborées. Sont-elles pour autant inhibitrices ou compétitives ? Hors du schéma compétition/inhibition pour l'apprentissage, ne serait-ce pas simplement la dynamique biologique, par la voie génétique constructiviste chez Piaget au contraire des théories innéistes, qui impulserait le développement en combinaison avec l'apprentissage ? Reste à penser les conditions de possibilités adaptatives et évolutives.

¹⁹⁰ « Le développement de l'intelligence ne consiste pas seulement à construire et à activer des stratégies cognitives nouvelles, comme le pensait Jean Piaget. L'enfant doit aussi apprendre à bloquer des stratégies qui entrent en compétition dans son cerveau, pour le moins à les écarter, les suspendre bref, faire des arbitrages. Mais pour autant, ces arbitrages semblent aléatoires. Et ce n'est pas si simple : loin d'être strictement linéaire, le développement cognitif, du bébé à l'adulte, est plutôt biscornu » (Houdé, 2005, p. 2).

Juan Pascual Leone est le pionnier du courant néo-piagétien. Après une formation en neuropsychiatrie, il est arrivé à Genève en 1960 avec l'objectif de compléter sa formation en suivant les enseignements de psychologie et en préparant une thèse de doctorat sous la direction de Piaget. Ce raisonnement l'a conduit à faire l'hypothèse que l'activation délibérée de schèmes qui ne sont pas automatiquement déclenchés par la situation requiert une sorte de puissance mentale (« mental power », cf. Pascual Leone, 1970). (Houdé, 2005).

2.2.2 L'hypothèse d'une flèche évolutive pour les stratégies

Pour répondre à la question des conditions de possibilités adaptatives et évolutives du sujet à son milieu, précisément lors du passage au stade de développement supérieur, l'hypothèse de « puissance mentale » de Juan Pascual Leone, rapportée par Houdé (2005, p.2), précise qu'un progrès effectif justifierait le passage au stade supérieur, et corollairement que les travers opératoires antérieurs seraient « oubliés » ; nous les pensons comme inhibés de manière permanente mais pas définitive car, en effet, une régression cognitive reste toujours possible. En ce sens, l'amnésie démontre qu'il faille repartir depuis un niveau antérieur pour réapprendre ce qui a été oublié, et reprogrammer la structure cognitive pour restaurer tout ou partie de ce qui a été « oublié ». La puissance mentale mettrait les inhibiteurs de côté et mobiliserait d'autres schèmes en quantité pour les faire coopérer de manière complexe et par une sorte de loi du tout ou rien, cela permettrait que, dès qu'un certain seuil serait atteint et quelle que soit l'intensité mise en œuvre pour l'atteindre, le résultat serait acquis ou pas. Cependant ce passage en puissance consommerait une énergie à laquelle nous conférons d'emblée une dimension socioaffective ; cela se vérifierait par exemple du fait de la possibilité d'apprentissage d'un sujet, par un enseignement issu d'un proche ou d'une autre personne.

2.2.3 L'hypothèse d'un répertoire de stratégies avec la notion de « flow »

La notion d'expérience optimale, en vogue dans les milieux compétitifs, est plus connue sous le terme de « flow » de Csikszentmihalyi (1990), elle confère un bien-être proche de l'extase en établissant un équilibre, aussi improbable que précaire, qui permet une totale mobilisation des ressources dont un être humain peut disposer à chaque instant pour accomplir en parfaite adéquation à ses possibilités les tâches de l'activité qu'il s'est fixées. Il survole toute difficulté qui, en temps normal, constituerait un obstacle pour lui. L'expérience du « flow » donnerait des ailes, la sensation de vivre intensément et en totalité les événements, un « *sentiment de plénitude que nous attendons de la vie et qui nous est si peu souvent offert* » (Csikszentmihalyi, 2006). Il n'est donc pas surprenant que des activités de jeu ou de travail, avant qu'elles ne révèlent des formes addictives sévères, puissent de quelque manière se rapprocher de ces transports aux flux tendus par la concentration, absorbant la cognition dans l'accomplissement de l'activité du moment. L'expérience paroxystique du « flow » reste l'exception, la visée ultime de celles et ceux qui la désirent pour le sentiment de facilité procurant un bien-être extatique. Cette forme d'expérience coiffe toutes les activités sans les définir pour autant et les pousse à un optimum de concentration ; pour le théoricien et

ludologue Juul (2005), le joueur mis au défi en permanence, mobilise un « *répertoire de stratégies* » accroissant en continu son ratio de réussite, progressant dans un sentiment de plénitude rare. L'engagement total du sujet dans l'activité, son investissement mental et psychique sans faille, nous fait dire que « *La notion de flow permet de lire d'une façon nouvelle les attitudes de l'élève à l'égard des apprentissages, et de les expérimenter dans le cadre d'un jeu ou non* » (Musset & Thibert, 2009, p. 8). Mais, si l'effort que tout apprentissage exige se trouve à l'équilibre entre concentration et attention, autant le *flow* le récompense à l'extrême, autant le défaut d'attention le pénalise, inéluctablement.

Nous avons montré avec Bruner, que le jeu pris comme scénario idéalisé pour l'apprentissage du langage, relevait en fait de stratégies cognitives à l'insu de l'apprenant, mais avec son assentiment implicite et un engagement complet : investissement sans compter. Nous pouvons penser dès lors que des stratégies opérantes soient conservées de ces expériences, et plus largement de toute expérience renforçant les réponses à des situations les stimulant. Mais pour Piaget, la dynamique cognitive semble noyée par une épistémologie génétique, pour lequel le développement est la clé de voûte de l'édifice humain et de son évolution. Cependant toute structure conceptuelle de la cognition ne peut faire l'économie de la question de l'incertitude induite par le processus cognitif lui-même, et notamment de ses articulations avec la notion de *répertoires stratégiques*. Autrement dit la question de l'incertitude se règle-t-elle par une stratégie et suivant quel(s) critère(s) ?

2.3 Cognition incertitude et prévisibilité

Des recherches en psychologie cognitive, citées par Bernard Cadet¹⁹¹, concernant la prédiction à partir de la prévisibilité d'indices, montrent que l'incertitude affecte les performances de l'apprentissage. L'incertitude s'accompagne d'une diminution de la précision et d'une forte diminution du contrôle dans le champ de l'action, et aussi d'une diminution plus faible de connaissance (Cadet, 2008, p. 40-41) ; une étude plus poussée confirme ces conclusions¹⁹². Les connaissances procédurales (savoir-faire), des connaissances locales, sont utilisées en lieu et place de connaissances déclaratives (savoirs), pour augmenter la prévisibilité et réduire d'autant l'incertitude. La recherche de stabilité, d'invariants dans une situation constitue le socle à partir duquel des régularités peuvent émerger ; alors une base peut s'établir, en augmentant les certitudes et, en instaurant les conditions favorables à la compréhension de la situation.

¹⁹¹ Bernard Cadet est professeur émérite de psychologie cognitive à l'université de Caen Basse-Normandie. Il a publié « Cognition, incertitude et prévisibilité ».

¹⁹² Cette étude de 1999 menée par Chasseigne, Grau, Mullet et Cama, porte sur un échantillon de 220 personnes.

Mais,

« *il faut insister sur le caractère dialectique de ces processus : les conceptions antérieures des élèves et les problèmes qui leur sont posés par le milieu conduisent à de nouvelles conceptions dont le sens est fondamentalement local* » d'après Guy Brousseau et Yves Chevallard cité par Joshua (1999, p. 117).

L'incertitude affecte les conditions de possibilité de la connaissance. Pour Bernard Cadet, la structure cognitive s'apparente à une instanciation de la conscience face à son environnement ; elle répond aux choses de manière presque *mécanique*, ce qui ne nous éclaire en rien sur comment penser l'incertain. Sans théorie cognitive de l'incertain Cadet interroge « *est-ce que penser c'est calculer ?* » (Cadet, 2008, p. 64-65) soit peut-on réduire la pensée au calcul (Leibniz). Dans cette optique, une théorie cognitive de l'incertain relève du fait que « *penser c'est évaluer des probabilités et faire des inférences bayésiennes* » (Ibid.), « *permettant de déduire la probabilité d'un événement à partir de celles d'autres événements déjà évalués.* » (Ibid.). Du point de vue épistémologique, l'incertain de l'inférence bayésienne relève de *re-figurations du passé*, mais elle ne questionne pas l'incertain qui relève d'une préfiguration *impossible* du futur. Précisons que le champ d'action adaptatif des processus de la cognition, fournit des solutions plus ou moins contraignantes ou économiques et que, dans ce système formel constitué par l'appareil cognitif, le traitement de l'incertain par la cognition présente un caractère d'incomplétude puisque les processus cognitifs ne peuvent s'auto-justifier¹⁹³.

Du point de vue épistémologique le concept de rationalité doit être réinterprété. Il ne s'agit pas d'une *rationalité scientifique*, méthodologique analytique centrée sur une structure conceptuelle et propositionnelle, il s'agit d'une *rationalité comportementale*, instrumentalisée en vue de l'adaptation à des « situations-problèmes » : incertitude *épistémologique* pour la pensée.

¹⁹³ Ce sur quoi nous étayons l'incomplétude structurelle de la cognition : « La pensée, l'esprit, le sujet, ne sauraient être objectivement circonscrits et donc leur présence n'est pas à rechercher dans ou à côté des processus, mais dans l'impossibilité pour les processus de s'auto-justifier. Loin de constituer un échec de la raison, l'incomplétude du sujet empirique désigne un espace offert, au cœur de la rationalité, à la révélation d'un sens. Aux notions classiques de causalité linéaire, réduction, intelligibilité complète, maîtrise, stabilité, prévisibilité, font désormais place [...] celles de sensibilité aux conditions initiales, irréductibilité, incomplétude, incertitude, instabilité, imprédictibilité. [...] Une telle limitation témoigne, non d'une insuffisance intrinsèque du Réel, mais d'un manque constitutif du sujet connaissant, d'une absence fondatrice. » (Lambert, 2009, p. 20).

Synthèse

L'inconvénient d'un modèle de développement cognitif par stades est de penser son processus comme quelque chose de linéaire et cumulatif, où chaque marche correspond à un progrès décisif pour la suite, et d'assimiler ainsi le développement à une succession d'activations de stades génétiquement programmés *in fine*, en minimisant la part qui revient à l'expérience sociale et culturelle qui conduit à cette conclusion. En effet, l'approche cognitive de l'apprentissage chez Piaget relève de l'intégration, par un ensemble de procédures « câblées » et néanmoins modifiables, de connaissances dans une démarche du type des résolutions de situation-problème. Ainsi posé, le processus de l'apprentissage est régulé et restreint à des procédures cognitives et à leurs stratégies. Mais, la démarche initiale à tout apprentissage, *une de ses conditions de possibilité*, consiste en la prise de conscience de l'écart entre ce qu'il y a à faire et ce qui peut être fait ; ce qui se traduit par des représentations internes des tâches à faire, plus ou moins proches des tâches effectivement réalisées suivant des procédures cognitives mobilisées et asservies pour celles-ci.

Combinée à l'incertitude toute représentation évolue au fil du temps, tant et si bien qu'*un apprentissage ne peut être ni linéaire ni continu, et n'est, par conséquent, jamais vraiment achevé*¹⁹⁴. Puisque l'apprentissage est diachronique par essence, malgré l'effort acharné que livre la cognition contre l'indétermination par la logique ou l'heuristique, à l'école il est peu ou pas synchrone avec un enseignement. Ce qui conduit à penser à une incertitude fondamentale ou à une incomplétude de la cognition ; dans ce sens l'expérience du psychologue Alex Bavelas à l'université de Stanford, rapportée par Watzlawick (1999, p. 15-16), montre une telle propriété : dans ce cas de figure « *le sujet ignore qu'il n'existe aucun lien immédiat entre ses suppositions et les réactions de l'expérimentateur.* » (Ibid.), et celui-ci va tirer au hasard des indications à partir desquelles le sujet va prendre des décisions et construire une logique de raisonnement. Pour certains, ils seront persuadés d'avoir trouvé la clé de l'énigme qui n'existe en fait *que* dans leurs têtes. Ce qui est mis en évidence ici, c'est que ce qui semble convenir aux suppositions du sujet n'est pas ce qui correspond à la réalité expérimentale.

Notre réflexion sur la cognition et l'apprentissage a pris en charge le problème de l'incertitude épistémologique¹⁹⁵, mais il reste à traiter le réel pour l'apprentissage et pour la cognition. Plus

¹⁹⁴ Ce qu'Aristote souligne par ailleurs chez le joueur de Cithare.

¹⁹⁵ « Toute épistémologie est tenue de décider de deux problèmes : comment la certitude peut-elle être atteinte dans la connaissance scientifique – problème que l'on a coutume d'indexer sous le titre de “problème des fondements” –, et comment la découverte est-elle possible, découverte qui s'insère dans un mouvement spécifique résumé dans le terme de “progrès”. » (CHRÉTIEN-GONI, 2017).

notre registre d'expériences est riche et élaboré, plus nos facultés cognitives font montre de pugnacité et s'avèrent efficaces et rapides pour traiter le donné de l'expérience, propension parfois inouïe à ne croire que ce que l'on voit, que ce que l'on touche pour en signifier la réalité empirique. Mais, justifier la connaissance d'une chose par sa manifestation peut se révéler erroné, ce que nous rappelle Sellars dans le mythe du donné :

« De Locke à van Frassen, l'empirisme s'est ainsi rendu coupable d'avoir pris pour primitives et indubitables des croyances dont le contenu et la signification sont en réalité intrinsèquement déterminées par l'ensemble de l'édifice cognitif qu'elles étaient censées fonder. » (Bandini, 2012).

Une cognition dont la structure révèle l'incomplétude et dont l'opérabilité peut s'avérer trompeuse, voire erronée. L'apprentissage comme projet scolaire nécessite d'être interrogé. Le facteur social, exclu du cœur du processus développemental cognitif, semble être, chez Piaget, plus un effet qu'une cause. Ce dont Vygotski prend le contrepied.

3. Le modèle socioconstructiviste : Vygotski

L'approche sociocognitive ou socioconstructiviste introduit la dimension sociale de la cognition au travers des interactions et des échanges sociaux et verbaux. L'environnement et les interactions sociales sont impliqués au premier chef dans l'apprentissage. Ici les interactions se conjuguent en termes de coopération, collaboration, cogestion, codirection, co-élaboration, co-construction etc. L'idée ensembliste de coopération émerge dans nombre d'ouvrages aujourd'hui comme « interagir et connaître », ou « on n'apprend pas tout seul », et ou « interagir pour apprendre », « pour se comprendre » etc. ; cette similitude est entretenue également par le concept de « relation ». L'apprentissage est ainsi chapeauté dans toutes ses dimensions par des activités cognitives socialement orientées, dirigées et finalisées.

La contribution de Vygotski, au delà des apports de Piaget, élucide dans le concept d'apprentissage la notion de zone proximale de développement¹⁹⁶ (ZPD) qui met en perspective les aspects de progrès potentiel par l'imitation, la tutelle et le jeu.

3.1 Le concept de zone proximale de développement

Le travail de recherche de Vygotski sur les enfants handicapés mentaux est à l'origine de ce concept. Un concept retravaillé par la suite pour expliquer la précocité du développement chez l'enfant, en particulier le fait qu'il puisse apprendre ce qu'il ne peut réaliser de manière

¹⁹⁶ La zone proximale de développement, nommée aussi zone de proche développement, sera annotée par son acronyme ZPD.

autonome, grâce à l'aide de quelqu'un de plus expérimenté que lui du point de vue du développement cognitif, un pair, un parent ou un enseignant. Cet apprentissage lui permet de franchir un palier et de faire progresser son propre développement cognitif. En introduisant ce concept d'apprentissage qui entraînerait un progrès développemental, Vygotski propose une relation entre l'apprentissage et le développement où ce serait l'apprentissage qui précéderait le développement, à l'inverse de la proposition de Piaget qui contraint l'apprentissage et le rend possible ou pas. Le rôle éminent pris par la tutelle, l'aide d'autrui à autrui met en relief la dimension sociale du développement cognitif de l'enfant. Une dimension absente chez Piaget focalisé sur le développement et l'apprentissage par la relation entretenue entre l'enfant et les objets de son environnement. La dimension sociale de l'apprentissage par la « tutelle », nous permet d'envisager l'apport considérable du concept de ZPD pour l'apprentissage scolaire, notamment par des pédagogies coopératives. Nous pointons ici un des rôles essentiels de l'enseignant dont peut bénéficier la relation éducative grâce à l'existence de la ZPD de l'élève. La ZPD s'ouvre à trois processus d'apprentissages fondamentaux qui apparaissent très tôt au cours du développement de l'enfant : l'imitation, le jeu et la tutelle.

3.2 Le cas de l'imitation et du jeu

L'apprentissage par imitation est une propriété essentiellement humaine, Vygotski (2002, p. 354-357) le souligne ; il le met en perspective comme ouverture d'une ZPD, que Rochex commente : « *l'imitation [...] permet à l'enfant de s'élever au dessus de son niveau de développement actuel, de devenir apte à mener des actions qui ne faisaient jusque là pas partie de son répertoire de conduites* » (Rochex, 1997, p. 132-133). L'imitation est ainsi un moyen pour l'enfant de mettre en route des processus cognitifs de manière autonome sans l'aide d'autrui. Être attentif à ce que l'enfant peut imiter ou pas, donne des indications de première main sur la ZPD de l'enfant, et permet éventuellement de déterminer ce qui peut être envisagé pour améliorer son développement par des apprentissages.

Le jeu crée une ZPD (Rochex, 1997, p. 128-136), l'enfant est autonome : « *Dans le jeu, l'enfant se situe toujours au-dessus de son âge moyen, au dessus de son comportement habituel* » (Ibid., p. 134). Nous précisons que par le jeu et son imaginaire il est capable de réaliser en actes, selon les besoins du moment, ce qu'il ne saurait exécuter autrement. Le jeu lui permet de vivre, à son gré et selon sa fantaisie, des situations au second degré, et par dessus tout, d'appriivoiser les contraintes des règles instaurées et d'en éprouver du plaisir par l'accomplissement de la tâche en ayant su et pu maîtriser l'usage de la règle par soi-même. Il

se procure du plaisir en s'autorisant à pouvoir être et à agir comme si c'était vrai et réel. Il s'agit pour lui d'explorer un champ de possibles en se donnant des buts volontaires ; par ces plans de vie qui modifient sa réalité, l'enfant exprime des potentialités cognitives ou corporelles déjà en germe. Le rapprochement du jeu avec la ZPD éclaire cette particularité du jeu d'une part de relever de pratiques de socialisation plus ou moins réglées, et d'autre part d'exprimer son imaginaire et son imagination par la fiction qu'il met en œuvre.

3.3 Une marge de progression potentielle du développement

L'intérêt du concept est de pouvoir orienter le travail du pédagogue non pas uniquement en fonction du passé en tenant compte des fonctions cognitives arrivées à maturité, mais aussi et davantage en fonction de l'avenir, en déclenchant le développement proche par des apprentissages adaptés puisque « *Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* » (Vygotski, 2002, p. 355). Considérer que les différences entre les élèves ne portent pas uniquement sur leurs acquis mais doivent aussi intégrer leurs marges de progressions fait dire à Vygotski que « *La pédagogie doit s'orienter non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin.* » (Ibid., p. 357). Puisque le savoir circule, se construit et s'intègre progressivement aux connaissances de chacun, par la communication interactive entre les élèves et l'enseignant, dans un cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles ; ce qui se joue dans les apprentissages n'est pas seulement l'acquisition ou la restructuration de connaissances, mais aussi des pratiques sociales de référence à développer, en vue de la maîtrise de l'outil sociocognitif pour mieux l'instrumentaliser. Toutefois, le concept de zone proximale de développement, abstraction faite des contenus d'apprentissages ou de leurs spécificités, ne répond pas à ce à quoi la connaissance¹⁹⁷ acquise se rapporte, ni à la théorie de la référence, pour la connaissance, que l'enfant développe :

« On a besoin pour cela d'identifier clairement les situations de référence qui donnent du sens aux concepts et aux savoir-faire que l'enfant développe ([...]). Cette identification est absolument nécessaire pour comprendre les représentations explicites et implicites de l'enfant : langagières, symboliques, purement intuitives, voire enfermées dans la gangue de la conduite non analysée des enfants. » (Vergnaud, 1989, p. 113).

Par le concept de ZPD des similitudes fortes se révèlent entre l'apprentissage avec un pair et le jeu, ce sont des éléments de développement en voie de maturation ne demandant qu'à

¹⁹⁷ Les conditions de possibilité de la connaissance dans l'expérience du divers sensible au sens de Kant, le fait que la connaissance soit toujours possible au sens de Piaget. Dans la ZPD le jeu a un effet de loupe sur les développements possibles, l'apprentissage par tutelle ou par imitation précède tout développement effectif.

éclore (fig. 44). Dans la ZPD au niveau de la marge de progression, rien ne semble totalement joué, ce qui corollairement réamorçait le processus de développement et fait cercle¹⁹⁸.

Figure 44 – La marge de progression pour la zone proximale de développement.

Concept de ZPD			
Création d'une ZPD	Situation de référence		Marge de progression
	Typologie de référence	Savoir-faire ou concept	
Jeu	Fiction, jeux de plateaux, règles etc.	ZPD	Forte
Apprentissage par imitation	Jeu, récit, histoire.	ZPD	Forte
Apprentissage par tutelle	Situation d'apprentissage.	ZPD	Forte

Synthèse : Vygotski

L'ouverture d'une ZPD est un facteur indiscutable de progrès, qui accentue la valeur heuristique du connaître et celle du jouer, par son caractère opératoire. Le concept de ZPD répond davantage au comment du potentiel de développement pour l'apprentissage par le jeu, qu'à son pourquoi. Cependant, il fait ressortir un principe de médiation, dont Vygotski est à l'origine, et cette notion soulève un problème : le rapport entre médiation et transmission des connaissances (Vinatier, 2008, p. 7). Ce qui est mis en exergue par la fonction heuristique et opératoire de la ZPD et la médiation entre l'enseignant et l'apprenant pour s'approprier des savoirs.

L'apprentissage comme projet scolaire a été interrogé chez Vygotski, il a montré la dimension et l'importance de la médiation sociale du processus de l'apprendre. Fondamentalement toute éducation porte un projet culturel certes, et nous interrogerons ci-après la dimension culturelle de l'apprendre dans le cadre de notre approche cognitive de l'apprentissage chez Bruner.

4. L'apprentissage culturel : Bruner

Avec Piaget nous savons que l'être humain avant sa mise au monde est déjà équipé d'une structure génétique dont l'intelligence lui permet de s'adapter aux problèmes posés par son environnement, ce qui constitue le fondement de la cognition et du constructivisme génétique. Mais, l'être humain interagit au sein d'une matrice sociale, il est un être en devenir, potentiellement en avant de lui-même dès lors qu'une zone proximale de développement

¹⁹⁸ Une circularité pour la maturation du développement que nous illustrons avec l'aphorisme de Nietzsche qui contredit l'opposition entre le jeu et le sérieux au bénéfice du jeu : « *La maturité de l'homme : cela signifie avoir retrouvé le sérieux que l'on mettait dans ses jeux, enfant* » (Nietzsche, 1987, §94, Chap. 4).

s'ouvre et lui permet de réaliser plus que ce qu'il ne ferait seul, par le jeu, l'imitation et l'apprentissage avec un pair, ce que nous a montré Vygotski. Il est inventif, la dimension heuristique et opératoire de la zone proximale de développement est essentielle pour saisir l'étendue de sa marge de progression potentielle. Sans pour autant abandonner les principes de ZPD et de stades de développement de ses illustres prédécesseurs, Bruner va se démarquer, et apporter une contribution fondamentale aux problèmes spécifiques de l'approche sociocognitive, à savoir les rapports entre médiation et transmission de connaissances avec leur cadre de référence. Prenant en compte les paradigmes quelque peu « *mécaniciste* » ou « *psychique* » de la cognition, il va en élargir la perspective en ouvrant une voie culturelle.

Bruner postule que l'esprit se constitue au travers de la culture.

« J'aime beaucoup l'image proposée par Wittgenstein d'une corde dont chaque brin est un être humain. La signification que chacun de nous donne du monde et de soi-même est modelée par la culture et dépend de l'existence préalable d'un système symbolique partagé par les membres d'une communauté. » (Bruner, 1996b).

Bruner s'appuie sur la puissance instrumentale des outils de la culture, de son influence pour se représenter le monde et y établir des liens sociaux, notamment chez l'enfant où :

« les récits [...] comme ceux tirés de fictions sont des outils privilégiés pour la construction des relations logiques, des significations, des savoirs relatifs aux normes et aux conduites sociales, puisque tout apprentissage se fait dans la prise en compte de contextes significatifs où actions et paroles prennent sens et pertinence. » (Bruner, 2002).

Il paraît déplier l'aphorisme de Wittgenstein pour lequel « *la signification c'est l'usage* » ; où c'est au cœur des usages socioculturels que se créent des significations, du sens et des valeurs, culture que la société véhicule et qui la véhicule. La médiation culturelle relève d'une pragmatique sociale, comme le dit le poète René Char « *Notre héritage n'est précédé d'aucun testament* »¹⁹⁹, car au regard de la transmission de la culture, rien n'est réglé d'avance ; à chaque fois, tout doit être recommencé et l'éducation sera toujours en rapport avec ce qui a été. Nous en examinons le principe par les notions d'étayage et d'interaction de tutelle.

¹⁹⁹ Aphorisme de René Char publié dans *Feuillets d'Hypnos* en 1946 cité par Hannah Arendt (2002) .

4.1 L'aspect culturel émergent de la cognition chez Bruner

4.1.1 La notion d'étayage immédiat et différé

L'étayage défini par Bruner a deux niveaux d'efficacité dans le temps : l'étayage immédiat et l'étayage différé. L'étayage immédiat s'appuie sur la facilité de reproduction (*mimésis*) du phénomène fondamental d'imitation chez l'être humain. L'étayage immédiat consiste à montrer à l'enfant des gestes efficaces qu'il peut accomplir aisément, en les ayant préalablement dépouillés de tout ce qu'il ne peut pas encore faire et en y adaptant ce qu'il sait déjà. Il s'agit de pouvoir faire avec l'instrumentalité actuelle dont l'enfant dispose, de ramener la difficulté à sa portée. L'étayage convoquant principalement la faculté d'imitation propre à l'enfant, facilite l'ouverture d'une zone proximale de développement. De ce fait l'étayage consiste pour celui qui sait faire, « l'expert », de ramener l'exigence de l'instrumentation au niveau de l'opérateur supposé du « novice », afin qu'il puisse réussir plus tard à le faire à un niveau d'exigence plus élevé. Le niveau cognitif de départ doit être identique pour les deux, et l'expert fait identifier au novice ce qu'il doit imiter. Dans ce premier niveau d'étayage (immédiat), le niveau d'exigence réduit par l'expert est ramené, pour toute instrumentalisation, au mode naturel d'imitation du novice. La tâche peut être réalisée plus ou moins adroitement par des répétitions et le résultat espéré, de prime abord sans doute hésitant, fait place petit à petit à l'assurance de pouvoir recommencer à l'envie, d'en accroître la réussite en diminuant la marge d'erreur.

L'étayage différé concerne une rétroaction sur ce qui a été fait, la réflexivité, l'effort de l'explicitation par l'autre et surtout par soi-même, puisque l'enfant a des idées, ce que revendiquait en son temps l'Abbé Condillac (1782) pour l'éducation du Duc de Parme :

« On juge donc que pour ne pas perdre un temps si précieux, il faut se hâter de remplir la mémoire de quelque manière que ce soit ; et on se flatte qu'il restera toujours quelque chose, parce qu'il restera toujours des mots : comme si des idées ne resteraient pas plus sûrement, et qu'il n'y en eût pas, pour tout âge, à la portée de l'esprit. » (Ibid., p. 13-14).

Ainsi se mettre à la portée de l'esprit de l'enfant n'est pas une problématique éducative récente, loin s'en faut, Condillac conclut à la nécessité d'étayer le penser chez l'enfant :

« Son âge n'étant pas capable d'une application assez soutenue pour suivre les sciences dans leurs derniers développements, il suffira de lui en ouvrir l'entrée, et d'assurer ses premiers pas, en écartant tous les embarras. [...] En un mot, il s'agit de lui apprendre à penser. » (Ibid.).

Bruner entérine un double niveau d'étayage, sous tendu chez Vygotski par le processus doublé de l'acte d'apprendre : une interaction sociale suivie de son appropriation en interne.

L'étayage immédiat laisse apparaître le renforcement de la faculté d'imitation.

4.1.2 L'interaction de tutelle

L'interaction de tutelle comprend un processus d'étayage par lequel le candidat expert assume et choisit de « *prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* » (Bruner, 2015, p. 18).

Pour le candidat novice, ses capacités d'imitation, de jeu ou d'apprentissage lui ouvrent une zone proximale de développement, actualisant la potentialité de marges de progressions possibles. Enfin, soulignons que par l'interaction de tutelle et l'étayage, les savoirs de l'expert doivent être réinterrogés, puisque celui qui instruit, accompagne l'apprenant, « apprend à apprendre » tandis qu'il se transforme. Le fait d'enseigner quelque chose à quelqu'un en vue d'un apprentissage, conduit à des rétroactions profitables pour soi-même, pour progresser mais aussi pour l'apprendre de l'apprenant.

Passés les progrès d'apprentissages immédiats consécutifs à l'interaction de tutelle par l'étayage, des effets à long terme peuvent être construits par un travail d'explicitation mutuel entre l'enseignant et l'apprenant. Outre des effets instrumentaux indispensables à court terme, pour une adaptation rapide à la situation, un doublage par un apprentissage en profondeur, conceptuel et théorique, vise entre autres choses, le progrès de l'instrumentalisation sur le long terme et les connaissances qui s'y rapportent. L'acte d'apprendre se conjugue aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant et le vieil adage « enseignez, enseignez, il en restera toujours quelque chose ! » demeure d'actualité pour les deux parties.

4.2 Cognition et apprentissage vers une théorie culturelle de l'esprit ?

Bruner explique la capacité de l'homme à imiter en se référant au processus d'internalisation décrit par Vygotski et Luria, son disciple et collègue. Il existe un processus spécifiquement humain, l'imitation par identification à un personnage, dont l'avantage est de l'inscrire dans les conduites d'une culture :

« Les récits définissent en effet l'éventail des personnages canoniques, les cadres dans lesquels ils agissent, les actions qui peuvent être autorisées ou compréhensibles ; ils nous fournissent en quelque sorte une cartographie des rôles et des mondes possibles dans lesquels l'action, la pensée et l'autodéfinition sont permises » (Bruner, 2000, p. 87).

Les intrigues permettent de mettre en relation des intentions et des actions dans un contexte historique, dramatique ; de discerner les régularités réclamées par la raison selon les événements narrés, afin que le jugement puisse opérer, ce que Gilbert Ducancel note dans

L'éducation, entrée dans la culture (Bruner, 1996a) :

« À travers la mise en intrigue des événements dans le récit, la mise en relation des actions avec les contextes et les intentions, l'enfant apprend comment les significations et les cadres de pertinence peuvent se négocier, en les faisant entrer dans plusieurs perspectives et plusieurs séquentialisations. » (Ducancel, 2006, p. 232).

L'identification fictive par l'imitation, donne lieu à des formes d'apprentissages de première main se prolongeant comme supports vers d'autres activités comme les jeux. Jean-Marie Schaeffer, reprend l'argument d'Aristote selon lequel la *mimésis*, en référence à un modèle théâtral, au sens de représentation, est un propre de l'homme remontant à l'enfance ; il étaye sa thèse par les concepts des psychologues cognitivistes. Ce faisant, Schaeffer peut intégrer la fiction au domaine de la connaissance, et poser l'hypothèse selon laquelle la valeur cognitive de la fiction se manifeste par la voie mimétique :

« L'apprentissage mimétique [...] un des quatre types canoniques d'apprentissage, à côté de la transmission culturelle de savoirs explicites, de l'apprentissage individuel par essai et erreur et du calcul rationnel. Et dans le domaine des premiers apprentissages de l'enfant, il constitue même le type le plus répandu. [...] Les enfants s'immergent mimétiquement dans des modèles exemplifiants : ces modèles, une fois assimilés sous forme d'unités d'imitation, [...] peuvent être réactivés à volonté ultérieurement. » (Schaeffer, p. 120 171).

Incontestablement, nombre d'activités d'enfants sont sous tendues par des modèles fictifs, dont ils peuvent à loisir augmenter la portée en inventant des fictions comme avec le jeu de cartes YU-GI-OH²⁰⁰, par exemple. Des cadres fictifs qui procurent des situations dans lesquelles l'enfant s'expose et se protège par un « Moi » fictif. Le partage de ces fictions, leurs significations et leurs sens, les symboles que ces situations véhiculent, leurs valeurs et pouvoirs, comme le degré de force de puissance ou de ruse de tel mythe ou légende, ouvre un champ de possibles pour la connaissance de la culture par ses pratiques culturelles et sociales. Le cadre de référence culturel proposé par Bruner, par la variété des situations fictives qu'il suppose, rend caduque, en ce qui le concerne, l'objection justifiée faite à Vygotski (2002) à propos de la formation des concepts scientifiques chez l'enfant ; objection qui concerne l'absence d'une théorie de la référence chez ce dernier, et de ce fait ne peut rendre compte du sens de la connaissance pour elle-même, c'est à dire « *une théorie articulée de ce dont la connaissance est la connaissance* » (Vergnaud, 1989, p. 142-143), et ce en dépit de la contribution positive que toute médiation sociale ou symbolique apporte à l'apprentissage chez l'élève dès la maternelle : une divergence mise en exergue par un tableau (fig. 45).

²⁰⁰ YU-GI-OH, littéralement « le roi du jeu », est un manga écrit et dessiné par Kazuki Takahashi.

Figure 45 – Complémentarité du socioconstructivisme de Bruner et Vygotski.

	Socioconstructivisme	
	Vygotski	Bruner
Développement cognitif	Volet social	Volet culturel
Situation d'apprentissage	Médiation sociale, symbolique Imitation, jeu	Étayage Tutelle Imitation, fiction, jeu
Interaction en apprentissage	Sociale	Culturelle
Concept	Zone proximale de développement	Étayage immédiat et différé. Tutelle.

Synthèse : Bruner

Bruner aborde l'apprentissage cognitif dans le sillage de Piaget et Vygotski, il y ajoute la dimension culturelle qui lui faisait défaut. Bruner nous avait montré le jeu comme scénario idéalisé pour l'apprentissage et le développement du langage chez l'enfant, il fait entrer la fiction de plein pied dans l'approche culturelle de l'apprentissage : par des récits, que ce soient des mythes et des légendes ou non, approche ignorée par Piaget ou Vygotski. En bref, Bruner nous rappelle la spontanéité de l'imitation par le langage et la gestuelle pour communiquer et se faire comprendre ; avec lui, cela nous rappelle que nous disposons avant le langage dès la prime enfance d'une théorie de l'esprit²⁰¹, à l'origine de l'empathie.

Par les concepts d'étayage et d'interaction de tutelle Bruner approfondit le concept de zone proximale de développement de Vygotski, lui confère un statut culturel avec l'approche de l'apprentissage par identification mimétique et mimétique fictionnelle, et pose ainsi un cadre de références à l'apprentissage et accessoirement au jeu. Le panel proposé par Piaget, Vygotski et Bruner semble couvrir un large spectre de la notion d'apprentissage cognitif. Vygotski soulève la dimension de l'altérité dans l'apprentissage (au fondement même du langage, lieu de significations partagées) et la dimension d'une intelligence sociale facteur de progrès puisqu'elle permet l'ouverture d'un potentiel de développement. Bruner nous convie à penser l'apprentissage par la médiation de la culture.

Si bien que nous proposons avec eux une approche cognitive à trois niveaux : de la programmation génétique de la cognition et de ses processus interactifs et adaptatifs à

²⁰¹ Théorie de l'esprit : Elisabeth Spelke réfute l'affirmation de Piaget sur la connaissance des objets à partir du stade sensori-moteur, elle examine de près la position des empiristes sur les exercices sensori-moteurs et des nativistes soutenant un processus intrinsèque de croissance. Pour les nativistes une partie de la connaissance se forge par l'extérieur et une partie intrinsèquement depuis l'intérieur (Spelke, 1998, p.183). Spelke fournit la théorie de la théorie de l'esprit qui montre qu'à partir de 15 mois un enfant se représente les choses, les idées, les idées des autres et, le plus important, c'est qu'il n'est pas besoin pour lui d'expérimenter des objets pour se les représenter.

l'environnement, à la médiation des apprentissages par les pairs (de maître à élèves) puis à la médiation par la culture.

Le tableau (fig. 46) récapitule les éléments de comparaison de notre spectre cognitif pour l'apprentissage.

Figure 46 – Apprentissage cognitif chez Piaget, Vygotski et Bruner.

Développement de l'intelligence	Constructivisme		Socioconstructivisme	
	Piaget	Vygotski	Bruner	
	Stades/milieu. Environnement influent	Stades et ZPD. Milieu social influent	Stades et ZPD. Milieu culturel influent	
Situation d'apprentissage	Situation-problème Imitation, jeu	Médiation Imitation, jeu	Étayage, Tutelle Imitation, fiction, jeu	
Interaction en apprentissage	Sujet-milieu	Sociale	Culturelle	
Concept	Schémes	Zone proximale de développement	Étayage immédiat et différé. Tutelle.	

L'inachèvement du processus d'apprentissage et sa diachronie ne sont pas réductibles à la seule réactivité des schèmes, ce que Vygotski et Bruner ont montré par leur approche socioculturelle. Les processus cognitifs rendent davantage compte de finalités adaptatives à l'environnement que de leurs prévisibilités. Il y manque une dimension historique, une mémoire, un vécu : la prise en compte de l'expérience, par son antériorité et sa capacité d'être opératoire, permet une analyse circonstanciée des événements et des situations, leur éventuelle anticipation (par exemple, tout ce que l'habitude nous fait économiser en ressources cognitives). Ainsi, la question du processus d'apprentissage et celle du transfert d'apprentissages demeurent posées, puisque l'apprentissage est irréductible à la cognition et à son incomplétude et qu'il nous faut tenir compte de l'expérience d'apprentissages antérieurs dans le processus d'apprentissage.

5. Le transfert d'apprentissage

Nous avons souvent entendu « Tu fais comme ça ! » ou « tu fais comme avec ceci ou cela » ou encore « Fais comme tu le sens » bref, il s'agit de s'appuyer sur une technique supposée acquise ou pour le moins suffisamment connue pour en maîtriser les rudiments dans le but avoué de faciliter grandement, la saisie du sens d'une tâche à accomplir. Quitte à donner un coup de main à celui ou à celle auxquels elle incombe. Les apprentissages dont il est question ici sont des apprentissages délibérés, volontaires et conscients pour l'individu, et non pas spontanés, c'est à dire inconscients ou automatiques. La notion de transfert d'apprentissages antérieurs s'inscrit dans le projet didactique de situations d'enseignement-apprentissages scolaires où il s'agit de s'approprier de nouveaux savoirs.

La situation pour laquelle le transfert d'apprentissage est convoqué doit comporter un minimum de similitudes avec les situations pour lesquelles les fonctionnalités de cet apprentissage sont habituellement utilisées et totalement opératoires. En fonction de la difficulté du transfert, nous pouvons établir une échelle dont les bornes varient entre : aucune difficulté opératoire et difficulté opératoire rédhibitoire, voire totale. Par exemple, nombre d'habiletés sont communes à tous les jeux de lancer²⁰², mais aucune n'est utilisable pour faire la cuisine ; pour autant, ces habiletés peuvent être mises à profit en situation pour apprendre rapidement le tir à l'arc, mais pas les mathématiques.

La difficulté du transfert dépend avant tout de l'opérabilité des structures cognitives de l'apprentissage antérieur pour la situation inédite et différente de ce à quoi l'apprentissage est normalement destiné. Suivant son opérabilité, le transfert d'apprentissage comporte deux modalités, la première consiste en un transfert spécifique d'un apprentissage antérieur présentant un air de famille avec la situation à traiter, et sans modification de structures cognitives pour l'accompagner. La seconde modalité nécessite une transformation de structures cognitives pour l'accompagner. Il s'agit d'un transfert d'apprentissage ne présentant aucun air de famille avec la situation à traiter, un transfert non spécifique selon Bruner (1960, p. 17-32, chap. 2) ; il est nommé transfert-transformation par Michèle Genthon (1996, 1997, 1998). Les deux transferts se caractérisent par une indétermination de la durée de l'adaptation à la nouvelle situation, mais ils se différencient du fait que le transfert spécifique est d'ordre séquentiel : répétitions des exercices, ajustements, réussite de l'objectif fixé etc., tandis que le second n'est orienté que par une idée directrice et, du coup, la consolidation de ces transferts comme moyens en vue d'une fin, débouche ou pas, sur l'acquisition de nouveaux moyens. **L'idée directrice permet de donner du sens au transfert d'apprentissage**, de piloter les itérations nécessaires à la boucle moyen-fin en vue de produire le résultat escompté. Les questions en suspens concernent la fin de la boucle et les changements d'orientations possibles, donc la modification du sens donné au cours de la transformation d'un apprentissage en un autre. Ainsi, le transfert non spécifique contient une part d'imprévisibilité non négligeable, au contraire du transfert spécifique, et s'il peut affecter les structures cognitives ou pas, rien de l'empêche de transposer ou de combiner plusieurs apprentissages en suivant une ligne directrice, ou pas. Nous concevons toute la complexité cognitive d'un tel transfert par la mobilisation des ressources, les changements de sens combinés aux démarches heuristiques.

²⁰² Le jet est une propriété anthropologique de l'homme analysée par SLOTERDIJK (2000).

5.1 Le transfert-transport n'affecte pas les structures cognitives

Nous devons à Michèle Genthon (1996, 1997, 1998) d'avoir entrepris un vaste chantier de réflexions sur le transfert d'apprentissage pour désenclaver l'apprentissage de l'incontournable acquisition des savoirs s'appuyant sur les théories cognitives du traitement de l'information. Le transfert d'apprentissage finalement valide l'apprentissage à long terme, et l'étayage en seconde instance pour Bruner. Le concept de transfert d'apprentissage a deux modalités : la première est le transfert-transport ou renforcement, l'apprentissage effectif s'adapte tel qu'il est ou presque à d'autres situations présentant de fortes similitudes pour l'emploi de savoir-faire antérieurs (par exemple cirer des chaussures et décaper de la rouille d'une tuyauterie ou encore nettoyer une bague munie d'une pierre). Bruner appelle ce transfert le transfert spécifique puisqu'il adapte facilement l'emploi d'un savoir-faire en situation sans lien direct avec la situation de référence de ce savoir-faire. Ce transfert valide le transport d'un apprentissage *in situ* sans modification structurelle de la cognition.

5.2 Le transfert-transformation affecte les structures cognitives

La seconde modalité du transfert d'apprentissage est le transfert-transformation pour Michèle Genthon, ou le transfert non spécifique chez Bruner, il s'agit d'une réorganisation de structures internes à la cognition qui s'accompagne de l'ouverture d'un nouveau champ de possibles. Dans un sens, suivant le concept piagétien d'équilibration majorant, il s'agit d'augmenter les fonctionnalités du ou des schèmes et, par là, leurs possibilités.

Le transfert-transformation est orienté par une idée : l'augmentation des fonctionnalités d'un ou de plusieurs apprentissages antérieurs en vue de la réalisation de l'exercice. Il y a alors modification structurelle de la cognition.

Synthèse

Pour nous, le transfert d'apprentissage est extrait de l'intelligibilité d'un savoir, non pas par son contenu, mais par le type d'actions qu'il permet d'accomplir en situation, et par leurs propriétés opératoires. Le transfert d'apprentissage confère un sens nouveau et additionnel au savoir originaire, par de nouvelles propriétés pour agir : le savoir n'est en aucun cas dénaturé, mais s'enrichit d'autres contextes d'action. Un nouveau sens, donc de nouvelles significations liées à ce contexte et ainsi, une nouvelle connaissance, se construit depuis le processus de transfert d'apprentissage et non pas d'un apprentissage *in extenso*. Toutefois, il semble difficile de faire la part des connaissances liées au transfert d'apprentissage en propre tant celui-ci est structurellement lié à l'apprentissage antérieur. Le transfert d'apprentissage

accélère un apprentissage spécifique depuis un modèle supposé acquis et maîtrisé, ou encore possédant une image corporelle ou intellectuelle (dit autrement un patron au sens de la couturière). La maîtrise du modèle ou « patron » d'apprentissage peut se rapporter à la thèse de l'activité duale que défend le philosophe Jean François Billeter (2012). En effet, Billeter considère qu'on ne fait qu'avec ce qui a déjà été intégré *corporellement* en termes d'activité ; l'activité intellectuelle se fait ainsi l'écho muet d'activités anciennes intégrées, mais se déroulant sur un autre plan de conscience que celui du corps (Ibid.). En proposant le paradigme de construction corporelle issue d'activités corporelles et intellectuelles, il étend la notion de schème à celle d'activité *corporellement intégrée* sous la forme d'un patron et dont le patron, somme toute, serait nous-même. Depuis cette perspective nous pouvons penser la faisabilité d'un transfert d'apprentissage comme le résultat d'activités corporelles et/ou intellectuelles corporellement intégrées ou pas, qui se répondent et s'harmonisent jusqu'à ce qu'un nouvel apprentissage se forme. Inversement, et par analogie, dès lors qu'un apprentissage est réalisé il se présente comme corporellement intégré. Le vélo, la nage, la conduite automobile ne s'oublie pas ; par contre, l'histoire de France ou la géographie s'estompent avec le temps, puis s'oublie si aucun appariement de l'activité intellectuelle n'a été réalisé avec une activité corporelle (comme par exemple des moyens mnémotechniques, des idiomes, des raisonnements logiques, du dessin) ; ce qui renforce l'idée de la nécessité de la pratique des savoirs pour l'apprentissage et le transfert d'apprentissage. En soi, l'activité de jeu permet nombre d'appariements symboliques, *dont les racines sont profondément ancrées dans l'être selon Ricœur*, vecteurs de sens nécessaires à tout transfert d'apprentissages, qu'il émane d'opérations précises à réaliser autrement ou d'une idée directrice pour réinvestir et transformer un apprentissage.

SYNTHÈSE DES APPROCHES COGNITIVES

Il a été montré que l'apprentissage est irréductible aux processus cognitifs, par l'interaction de tutelle et l'étayage qui, renforçant les acquis de l'apprenant, accroissent sa marge de progression, notamment par l'actualisation du pouvoir heuristique de l'élève. Également l'apprentissage de l'élève est irréductible aux processus didactiques tant que les savoirs mis en jeu ne sont pas mis en pratiques. Suspendre le temps d'enseignement et laisser le temps aux pratiques de savoirs, s'avère décisif pour l'élève pour les processus d'acquisition et de rétention en vue de leur intégration aux connaissances de l'élève²⁰³.

²⁰³ Le processus d'apprentissages comprend une phase courte, comportant l'acquisition des données et leur rétention combinée à une structuration conceptuelle (initiée par l'enseignant), et une phase « *longue et évolutive* »

Mais, la condition pour entrer en apprentissage dépend de la motivation de l'élève et du savoir mis en pratique qui est un savoir-faire à acquérir, réduisant ainsi la portée épistémologique de toute pratique, en conflit avec les connaissances de l'élève ou oblitérée par elles. L'incertitude quant au désir d'apprendre chez l'élève, peut être combinée à l'indétermination du résultat effectif du processus didactique sur sa réussite, une difficulté que les théoriciens ont formalisé de manière à voir l'activité didactique selon le modèle du jeu, par des transactions didactiques réglées entre le professeur et ses élèves. De manière contradictoire, soulignons qu'apprendre relève de l'élève et de lui seul ; plus la tâche à réaliser est économique, plus elle renforce les convictions et les valeurs de l'élève, plus elle est payante *a priori* et inversement. Une dimension du comportement et de l'attitude béhavioriste qui ne peut être ignorée du projet d'apprentissage et réciproquement, ce que montrent les approches socioconstructivistes et culturelles pour l'apprentissage de savoirs, mais également le jeu par le renforcement des acquis d'apprentissage qu'il procure. La motivation est un moteur essentiel à tout projet d'apprentissage, par la mobilisation des ressources cognitives et affectives qu'elle entraîne avec l'objet de savoir qu'elle forme comme visée. Ainsi, lorsque la motivation intrinsèque de l'apprendre n'est pas à proprement parler liée à un savoir dont l'objet est d'agir sur le monde, sur soi ou sur les autres, alors que cet objet de désir devienne le savoir ne va pas de soi, car nous ne pouvons écarter le fait qu'il ne soit qu'un substitut à une source de motivation plus éloignée de celle de l'apprentissage de savoir. Ainsi, nous interrogeons plus précisément le rapport au savoir de l'élève dans sa capacité d'être à l'origine d'un apprentissage sous tendu par les processus cognitifs.

à jamais » d'intégration (appropriation) des connaissances aux savoirs existants (Bissonnette & Richard, 2005). La phase courte trace les liens initiaux, la phase longue y revient, les tisse, en trace d'autres, et recommence pour comprendre ce qui a été acquis en vue de l'utiliser comme idée, comme concept, de l'expliquer à un autre. Nous pouvons dire que ces phases développent des capacités cognitives spécifiques en propre.

Chapitre 2. Apprentissages et rapports au savoir

Dans le cadre de l'institution scolaire, enseigner est l'acte d'une personne et apprendre est l'acte d'une autre personne ; ce qui est enseigné n'est jamais ce qui est appris et inversement. La connaissance n'est ni un être, ni une chose, elle n'existe que dans la tête de celui qui la porte. La connaissance ne peut se donner ou se recevoir que dans la proximité de la rencontre avec l'autre, par le langage, ce que nous questionnons avec Bruner.

1. Quatre types de discours sur l'apprendre

Bruner a eu l'occasion de travailler avec Piaget à Genève et, selon lui, il y a quatre modèles de l'esprit humain qui conditionnent quatre formes de pédagogie (Bruner, 1983. p. 15-16).

1.1 L'enfant apprend par l'observation

L'enfant peut apprendre comment faire si on le lui montre, en regardant agir un adulte ou un jeune plus expérimenté, puis en s'exerçant depuis ce qui a fait écho en lui, un auto-étayage en quelque sorte, suivi du transfert d'habiletés qu'il possède déjà et le cas échéant d'adaptations cognitives structurelles. Dans ce sens, l'éducation vise à lui faire acquérir plutôt des savoir-faire que des savoirs « savants ». Précisons, pour apprendre par imitation l'enfant doit reconnaître les buts poursuivis par l'adulte, les moyens mis en œuvre pour les atteindre et le fait que l'action démontrée lui permettra de réussir à atteindre ces buts. Les adultes, connaissant le penchant des enfants à l'imitation, ont l'habitude de donner à leurs démonstrations un caractère ostentatoire, voire spectaculaire ; ils agissent de manière à démontrer de la manière la plus vivante possible et convaincante ce qui est mis en œuvre lorsqu'on veut le « faire bien » pour réussir. Pour ce faire, ils offrent des exemples épurés, d'une grande clarté. Une telle manière de procéder pour présenter les choses est à la base de tout apprentissage : d'abord, simplifier pour que le novice puisse avancer dans les traces laissées par l'expert. L'expert veut transmettre un savoir-faire qu'il a acquis grâce à une pratique réitérée à de nombreuses reprises, puis incorporées définitivement ; le novice, à son tour, devra répéter l'acte ainsi démontré pour le réussir. Mais l'apprentissage par imitation ne répond pas à toute demande, ce qui conduit à un second mode d'apprentissage de l'esprit.

1.2 L'enfant apprend quand il est soumis à un acte d'enseignement

Il s'agit d'acquérir un savoir formel, présent dans un livre ou dans la tête de l'enseignant. Les connaissances se présentent sous la forme de propositions et de règles qui doivent être apprises, mémorisées puis appliquées. C'est la conception classique de l'apprentissage formel

et explicite, la conception de l'enseignement la plus répandue. Bruner précise que l'enseignement didactique est en général fondé sur la conviction que les élèves doivent être confrontés aux faits, aux principes et aux règles de l'action qui doivent être apprises, mémorisées puis appliquées. Enseigner de cette façon c'est être convaincu que l'apprenant, ne sait pas telle ou telle chose qu'il en ignore la cause, que certains faits, certaines règles ou principes peuvent lui être rapportés en les lui explicitant. Un savoir qui exige de la part de l'élève son « écoute » et son « attention », un savoir déclaratif qui se réclame être suffisamment informatif et explicite en soi : être au courant, savoir que, « knowing that ». Le savoir procédural ou savoir comment (« knowing how »), est considéré le plus souvent comme une explicitation rendue plus concrète par une mise en pratique d'éléments théoriques jugés indispensables. Prenons l'exemple d'une proposition de savoir déclaratif : *dans un triangle rectangle la longueur du carré de l'hypoténuse est égal à la somme des longueurs des carrés des deux autres côtés* (Théorème de Pythagore). Le savoir clairement défini est objectif, cette pédagogie a donné naissance à l'évaluation objective sous toutes ses formes, mais une telle forme pédagogique est strictement unilatérale dans le sens où l'enseignement n'est pas un dialogue, mais un récit de l'un, l'enseignant, vers les autres, les élèves. À la décharge de formes didactiques surannées, soulignons les progrès engendrés dans les pratiques enseignantes grâce aux concepts de transposition didactique, de praxéologie, de situation didactique et d'action didactique conjointe entre professeur et élèves.

Paradoxalement si l'apprentissage formel est le plus répandu dans le système éducatif, c'est pourtant par l'apprentissage informel et implicite qu'on acquiert le plus de connaissances (chez l'adulte, les vertus de l'apprentissage sur le tas ne sont plus à démontrer dans l'entreprise ; elles sont même revendiquées comme richesse pour l'expérience professionnelle). Chez l'enfant, les activités ludiques et sociales sont prioritaires par rapport à l'école qui, outre le relais social qu'elle représente au niveau de la constitution de réseaux d'amitiés, demeure, malgré tout, une contrainte pour ce qui est de l'apprentissage de savoirs ; des savoirs dont l'utilité ne rencontre pas nécessairement le souhait de l'institution et ce, malgré un travail pédagogique et didactique conséquent.

Du coup, la volonté de parvenir à une perspective qui parle en première personne et retrouve le point de vue de l'enfant, caractérise la troisième forme pédagogique, celle qui déplace la focale sur les échanges à propos des savoirs en question.

1.3 L'enfant apprend par des échanges intersubjectifs

Pour Condillac l'enfant a des idées et un esprit, mais il est nouveau dans un monde déjà là avant lui, alors il faut se mettre à sa portée, et il est du devoir du professeur de lui apprendre à penser le monde « ancien » dans lequel il vit (Condillac, 1782, p. 14). Pour Bruner, l'enseignant qui adopte cette posture s'intéresse à ce qui se passe dans l'esprit de l'enfant, il tient compte du fait que celui-ci construit un modèle, pour se représenter le monde qui l'environne et pour faire fonctionner son propre esprit. Le rôle de l'enseignant est donc d'aider l'enfant à mieux comprendre en toute connaissance de cause. Un processus qui procède par argumentation plutôt que par autorité ; l'éducation y est alors conçue dans un mode d'échanges intersubjectifs. Une telle pédagogie fondée sur l'échange mutuel de conceptions présuppose que tous les esprits humains sont capables de professer des croyances et des idées qui, grâce à la discussion et à l'interaction, peuvent évoluer vers un cadre commun de références partagées. Mais l'enfant et l'adulte ont des points de vue différents, chacun s'encourage à reconnaître l'autre dans sa différence, même s'il n'est pas d'accord avec lui. L'enfant n'est ni un ignorant ni un récipient à remplir, il est quelqu'un capable de raisonner par lui-même et au travers de la discussion, avec les autres. L'enfant n'est pas moins capable que l'adulte de se pencher sur ses propres pensées, et de corriger ses idées et ses conceptions au travers de la réflexion et de l'autocritique, un registre « méta » cognitif. **L'enfant sait aussi apprendre de manière réflexive.**

1.4 Quand l'enfant est capable de gérer le savoir explicite

Si l'on se focalise trop sur les croyances et sur les états intentionnels, affectifs, ainsi que sur leur négociation au travers du discours, le risque est de surévaluer l'importance de l'échange social dans la construction du savoir et de sous-estimer, corrélativement, l'importance du savoir accumulé dans le passé par les cultures. L'enseignement doit à la fois s'appuyer sur les savoirs propres à l'enfant pour l'aider à saisir la différence entre ce qui est un savoir personnel et ce que l'on doit savoir selon sa culture d'appartenance. Le risque étant d'occulter le monde habituel de l'enfant au profit du monde de la culture qui lui est moins familier, et vice versa. Un propos corroboré par la problématique de la connaissance locale de l'élève pour l'apprentissage des savoirs en didactique (Joshua & Dupin, 1999), et qui reçoit l'éclairage épistémologique de Karl Popper chez Bruner.

En effet, un tel écart du champ de vision entre l'enfant et l'adulte se conçoit dans la théorie des trois mondes de Karl Popper²⁰⁴ ; celui-ci opère une distinction entre le monde des croyances personnelles, pressentiments et opinions (Monde 2), et le savoir justifié, objectif, au sens où, à travers l'histoire, ce dernier a subi un examen minutieux et a passé le test des meilleures preuves possibles (Monde 3). Pour ce faire, il nous faut insister sur le primat de la fonction du langage dans la culture avec Condillac lorsqu'il écrit :

« Comme ce sont des mots qui conservent les idées et les transmettent, il en résulte qu'on ne peut perfectionner le langage sans perfectionner la science, ni la science sans le langage » (Condillac, 1782).

Cet aphorisme est repris par Lavoisier pour penser le problème de la nomenclature *du mot de l'idée et du fait* en chimie, il dit que « *Le mot doit faire naître l'idée ; l'idée doit peindre le fait ; ce sont trois empreintes d'un même cachet* » (Lavoisier, 1789, p. vj) et « *L'art de raisonner se réduit à une langue bien faite* » (Ibid.). Popper reprend et réactive les conclusions depuis le cœur de la philosophie de l'enseignement de Condillac en insistant sur *la transmission et la qualité du lexique* qu'un maître se doit d'utiliser avec ses élèves. Cette dernière perspective considère que l'enseignement doit aider les enfants à saisir la différence entre ce qu'est un savoir personnel et « ce que l'on doit savoir » selon la culture.

Le langage se situe dans les trois mondes poppériens, il permet d'y décrire tout objet. Dans toute activité langagière, la pensée se réalise dans le mot (Vygotski) et se rapporte à la culture.

Synthèse

Bruner (1996) estime que l'enseignement devrait user alternativement de ces quatre méthodes, selon les circonstances et les thèmes abordés ; il regrette le primat de l'apprentissage formel par la didactique, au détriment des trois autres formes faisant leurs preuves au quotidien y compris à l'école. Nous adhérons aux craintes de Bruner quant à un apprentissage orienté exclusivement par le savoir, d'autant plus que le rapport au savoir de l'enseignant prime sur celui de l'apprenant. Inversement, nous soulignons que le rapport au savoir de l'élève ne doit pas rester circonscrit aux limites de ses propres connaissances, mais s'ouvrir à ceux de la culture, du fait même que le langage en est le vecteur et le fil rouge qui lui permettent de

²⁰⁴ Pour Karl Popper les hommes sont à la fois dans trois mondes : le Monde des objets, le Monde des états de conscience et le Monde des idéalités, des œuvres, des livres, des controverses et des problèmes. Le Monde 3 est autonome, grâce aux fonctions supérieures du langage qui font exister les productions de l'esprit en dehors des esprits des individus, alors que leurs sens n'existent que pour des esprits humains ; le monde de la pleine conscience de soi (Popper, 1982, p. 85). Renée Bouveresse précise que : « Le langage se situe dans les trois mondes à la fois [...] le langage crée donc les objets dans le Monde 3 tout en se situant dans les deux autres » (Bouveresse, 1987, p. 112).

relier le savoir personnel au savoir culturel, et relie les trois mondes suivant la thèse de Karl Popper sur la connaissance objective (1982).

Le rapport au savoir de l'apprenant (vu du côté de l'élève) et le rapport au savoir de l'enseignant (vu du côté de l'enseignant), permettent de comprendre comment passer d'un monde local au monde des idéalités culturelles par la vertu du langage.

2. Situations d'apprentissages et rapports au savoir

Ce qui est enseigné, porté par l'un, n'est pas ce qui est appris, reçu par l'autre, le processus d'apprentissage n'est pas synchrone avec celui de l'enseignement ; il y a clairement une zone intermédiaire où tout ce qui sera dit, évoqué, communiqué, exposé par l'enseignant va trouver un écho et une signification différente de ce qu'ils auraient trouvé dans une autre situation, un autre cadre et ce, pour chaque apprenant. **Les significations des savoirs suivent les cadres de l'expérience dans les situations qui y conduisent et y ont amenés.**

Apprendre, c'est acquérir des connaissances, se les approprier, construire des compétences, modifier des attitudes, des comportements, des manières d'agir, de penser etc. On apprend pour connaître. Dans la perspective du comprendre, c'est pouvoir transposer, transférer ses connaissances et ses compétences, ses acquis à d'autres situations, afin de se les approprier davantage d'une autre manière pour augmenter, élever son niveau de compétences. Un processus qui implique une mobilisation des ressources de l'intelligence et des affects pour mieux s'intégrer au monde et aux autres, mieux se comprendre nous explique Giordan (1998). Enseigner c'est transmettre des savoirs, et dans tous les cas les exposer clairement, les expliciter, voire les inculquer. La posture de l'enseignant est directement influencée par la position qu'il privilégie dans la relation ternaire savoir-apprenant-enseignant en situation d'apprentissage ; une posture qui définit, non pas le métier mais, le style de l'activité par une manière de faire, une méthode d'enseigner employée.

Privilégier un rapport au savoir, à la situation ou encore se rapporter à la problématique de l'apprenant : lui faire apprendre et non pas bien enseigner, un choix qui appartient à l'enseignant mais qui entre en résonance avec le rapport au savoir de l'élève et influe sur son apprentissage.

2.1 Un rapport au savoir privilégié par l'enseignant

Un rapport direct au savoir exige un ou plusieurs objets de connaissances accessibles pour ce savoir, un savoir à enseigner qui a été auparavant « travaillé » afin d'être rapporté au niveau supposé de la classe et des élèves ; un savoir à enseigner transposé de sa gangue originelle, la

noosphère²⁰⁵ (Chevallard, 1986), puis décortiqué dans les manuels, exposé comme fait, proposition, ou encore règle suivant la matière. Mais le savoir se conquiert ; le savoir doit être construit par soi-même et en soi-même, c'est ce que nous rappelle le constructivisme génétique de Piaget. Enseigner n'enseigne pas comment construire le savoir ; il peut nous y aider en le dé-complexifiant, par une analogie toute en finesse, une métaphore éclairante, avec des pratiques motivantes et pertinentes impliquant par exemple, des objets ou des représentations figurant la proximité du quotidien et nous rapprochant de ce que l'on connaît. Si la transposition didactique réalise le passage du savoir « savant » au *savoir à enseigner* en rapport avec le niveau de l'élève, nous rappelons néanmoins que ce sont *les processus d'étayage et l'interaction de tutelle* dans la pratique enseignante qui permettent d'envisager de privilégier un rapport au savoir « ascendant » chez l'élève.

Enseigner n'enseigne pas comment l'apprenant construit son savoir, ni comment faire une synthèse, car toute opération dépendant de l'intelligence de l'apprenant est l'affaire d'une réflexion personnelle des élèves sur leurs stratégies d'apprentissages (métacognition).

2.2 Un rapport au savoir privilégié par la pratique

Adopter telle ou telle attitude, se comporter ainsi et pas autrement en situation d'apprentissage, ne pas réagir à chaud mais de telle ou telle manière, l'enseignement consiste à inculquer des conduites, des automatismes en rapport avec la situation qui, du coup, s'impose comme cadre éducatif. Il s'agit de se rapporter à l'apprenant. Il nous vient inmanquablement à l'esprit les théories pédagogiques de l'école moderne, théories initiées et inspirées par l'école pragmatique de John Dewey (2011), et un célèbre « Apprendre en faisant » (*Learning by doing*) toujours d'actualité dans nombre d'écoles de commerce ou encore sous le vocable de « La main à la pâte » dans les textes en éducation. Célestin Freinet disait à ce propos qu'il est inutile de faire apprendre ce qu'un élève a réalisé par lui-même, par tâtonnements, par ses propres expérimentations ; s'il l'a fait, c'est qu'il a compris, il est inutile de le lui expliquer par une théorie.

2.2.1 La méthode naturelle du tâtonnement expérimental

Dans *Essai de psychologie sensible*, Célestin Freinet (1968,1969) a introduit dans sa technique le principe d'établissement d'un mode affectif « *pour faire surgir de l'instant vécu*

²⁰⁵ La noosphère : « Car à la périphérie du système d'enseignement, que l'on nommera alors système didactique [...], il faut faire sa place à une instance essentielle au fonctionnement didactique, sorte de coulisse du système d'enseignement, et véritable *sas* par où s'opère l'interaction entre ce système et l'environnement sociétal. [...]. Bref, on est ici dans la sphère où l'on pense – selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique. Pour cela, j'ai avancé pour elle le nom parodique de *noosphère*. »

le processus historique dans son double aspect individuel et social » et c'est sous le double aspect relationnel et affectif qu'il énonce le principe du tâtonnement expérimental appliqué à l'éducation :

« Il s'agit de laisser les enfants émettre leurs propres hypothèses, faire leurs propres découvertes, éventuellement constater et admettre leurs échecs mais aussi parvenir à de belles réussites dont ils peuvent se sentir les vrais auteurs. Les résultats ? Une motivation très forte, une implication immédiate de chaque enfant, qui acquiert ainsi confiance en lui et en ses possibilités de progresser par lui-même. » (Freinet, 1994).

Il promeut la valeur et la validité des acquis de sa méthode, en argumentant que « *L'intérêt réside aussi dans le fait qu'il est inutile d'apprendre par cœur quelque chose que l'on a découvert par le tâtonnement expérimental ; on s'en souvient sans effort.* » (Ibid.).

Freinet éclaire les conduites possibles, mais néanmoins prudentes, que l'enseignant peut adopter lors du tâtonnement expérimental, en appui avec les idées et les arguments de l'élève :

« Il est important de préciser la part de l'enseignant dans ce qui n'est que du tâtonnement. Le rôle de l'instituteur est de transformer cela en foisonnement organisé. Il suffit de beaucoup d'écoute et de quelques interventions au bon moment, soit pour donner un petit coup de pouce à une idée intéressante émise par un élève et qui ouvre des portes sur la compréhension du phénomène observé, soit, mais le plus rarement possible, pour proposer un changement de cap si la recherche ou la discussion s'enlisent ou partent dans une direction vraiment stérile, soit pour indiquer des pistes documentaires pour poursuivre la recherche ou valider des intuitions ; » (Ibid.).

Ainsi, le tâtonnement expérimental peut s'appliquer à toute discipline scolaire « *en sciences, mais aussi en histoire, en géographie, et même pour l'apprentissage de la lecture ou du calcul.* » (Fournès & Dorance, 2009). Freinet met en perspective le processus d'apprentissage engendré : « *C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher ; c'est en parlant qu'il apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner.* » ; Nicolas Go (2010, p. 22-24) en souligne le désir qui le sous-tend et la récursivité qui, rappelons-le, est conceptualisé par Edgar Morin pour qui tout savoir est lié au contexte qui l'a créé (Morin, 2000 ; 2005). Christiane Peyron-Bonjan nous rappelant à ce titre, une notion fondamentale développée par Bruner sur la connaissance, quand elle écrit que « *Ce que l'on connaît sur un sujet ne peut être séparé de l'ordre et de la manière dont cette connaissance a été acquise.* » (Bruner, 1963, p. 67). À la lumière de ces derniers éléments, il nous semble que la pratique du tâtonnement expérimental fournit un contexte empirique et théorique à l'élève pour ses apprentissages.

André Giordan ouvre de nouvelles perspectives par « les finalités et les complémentarités de l'apprendre »,

« apprendre c'est se questionner... se confronter à la réalité... se confronter aux autres ... s'exprimer... argumenter... mettre en réseau... » (Giordan, 1998, p. 117-124).

Il conclut « *qu'il faut cesser d'opposer expérience et abstraction* » (Ibid), ce que met en évidence le tâtonnement expérimental.

Le tâtonnement expérimental, quelle que soit la discipline scolaire, fournit un contexte à la fois empirique et théorique à l'élève, lors de ses apprentissages de savoirs. L'implication des affects et de la critique, sollicite aussi bien l'expérience que l'abstraction.

Si la généralisation d'une notion peut être conduite par le tâtonnement expérimental de l'élève éclairé par des explicitations théoriques données par le professeur, à l'inverse pour illustrer un concept abstrait, partir d'un exemple concret est-ce une démarche concluante, ou pas ?

2.2.2 Vice et vertu de l'exemple concret pour généraliser une notion

Si le recours à un exemple concret illustrant le principe d'un concept abstrait peut être utile, voire nécessaire à l'apprenant pour appréhender la complexité des choses, l'inverse peut se révéler tout aussi vrai ; nous pensons à l'exemple de la poussée d'Archimède et à son explicitation théorique en physique, loin d'être évidente, ainsi qu'au principe du bras de levier, exemple spectaculaire et frappant l'imagination la première fois, mais dont l'explication de la loi physique se révèle plus ardue.

Au delà des vertus de l'exemple que Kant critiquait vertement en écrivant :

« Ainsi les exemples sont les roulettes pour enfant [Gängelwagen] de la faculté de juger, et celui-là ne saurait jamais s'en passer, auquel manque le talent naturel qu'elle constitue. » (Critique de la raison pure, A132-134/ B171-174.).

La généralisation peut faire perdre de vue l'essence même du principe qui l'a formée comme *la poussée, le bras de levier*. Ainsi, frapper les esprits et l'imagination par des exemples, loin de fixer les idées, relève d'une « théorie » de la surprise lors des premières fois, mais peut aussi disconvenir car un exemple contient un pouvoir de transgression, en rupture avec une règle *supposée ou implicite*, une règle *semblant aller de soi*. Nous dirons simplement que la transgression pour soi-même est ce que l'on s'autorise pour faire une expérience qui compte en termes de valeur pour soi ; à l'opposé, l'exemple du bras de levier est un événement, une surprise qui s'inscrit dans une « théorie » des premières fois, et puisqu'il ne transgresse aucune de nos valeurs ou de règle établie, qu'en reste-t-il ensuite ? Aucune compréhension du principe d'inertie par l'équilibre des forces et des moments de ces forces ! Pourquoi ?

Parce que le niveau de compréhension est de fait transgressé et, *sans étayage suffisant* pour franchir l'obstacle épistémologique noué par l'exemple ; alors l'incompréhension s'installe.

Un exemple mis en pratique n'est pas une panacée pour comprendre une théorie ; sans le discernement des éléments théoriques impliqués, la faculté de juger s'enlise. La pratique est nécessaire mais pas suffisante, le niveau de compréhension doit être ajusté auparavant à celui de l'élève.

Nous retenons que si la pratique s'avère génératrice de contextes riches en connaissances par l'expérience et l'abstraction qu'elle procure, et qu'elle peut, au titre du tâtonnement expérimental, faire œuvre d'apprentissages autonomes et responsables, à l'inverse, comme pour le cas de la démonstration par l'exemple, le niveau de compréhension demandé doit être ajusté à celui de l'élève (par un étayage par exemple) ; ce qui nous amène à questionner la prise en compte, par l'enseignant, de la problématique de l'apprendre chez l'élève.

2.3 Un rapport au savoir privilégié par la problématique de l'apprendre

La primauté pour enseigner n'est plus de mettre l'élève au contact d'un savoir, ni même d'exposer le savoir, elle est d'accompagner l'élève dans son cheminement. L'enseignant va tenter de mettre en place des conditions de possibilités pour pouvoir éclairer la route tracée, construite par l'élève. Étayer la progression de l'élève, afin qu'il sollicite de lui-même ses ressources cognitives et ses affects pour résoudre les inévitables conflits cognitifs et sociocognitifs émergents des confrontations aux différents obstacles ou ruptures épistémologiques ; raccourcir la distance entre ce que l'élève sait déjà et ce qu'il a à apprendre de la culture, en lui accordant plus de « droits » à l'erreur et en le laissant tâtonner de manière autonome, comme par exemple en minorant l'importance du savoir à acquérir au profit des moyens pour y parvenir (stratégies qu'élaborent les enfants dans leurs jeux). S'appuyer sur ce que l'apprenant découvre et l'interroger par exemple sur ce que cela représente pour son cheminement, en tenir compte, considérer qu'il s'agit d'une pierre à l'édifice qu'il est en train de construire et que cela relève, d'une certaine façon, d'un défi personnel qu'il s'est lancé, met en exergue la dimension d'un enjeu personnel.

La conduite d'une telle démarche, qui ne relève plus de l'exposé ou de la transposition verticale du savoir, se rapporte davantage à une coordination d'actes d'apprentissages-enseignements entre l'élève et l'enseignant. Nous dirons, qu'à l'inverse de la transposition « descendante » du savoir par le didactique, qu'il s'agit d'une transposition « ascendante » du savoir qui conserve, toutefois, les intentions didactiques en les ajustant tout au long du cheminement de l'élève.

Cependant, si l'asynchronisme fondamental entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre demeure indépassable, il nous semble que le métissage entre ces deux actes, par le professeur aussi bien que par l'élève, puisse être générateur d'échanges féconds du point de vue épistémologique et ce, d'autant plus s'ils s'autorégulent étroitement entre l'élève et le professeur. Ainsi, sans dépasser l'asynchronisme latent de l'apprentissage par rapport à l'enseignement, nous pouvons dire que la prise en compte effective de la problématique de l'apprendre, en tenant compte du cheminement de l'élève par une action régulée professeur-élève, diminue sensiblement tout autant les obstacles que les ruptures, épistémologiques ou didactiques. Dès lors que les conditions exposées sont réunies, tout ou partie, il reste à l'élève la nécessité de franchir l'obstacle qu'impose tout apprentissage.

Là où Freinet écrit « Mettre les élèves au travail », nous pouvons ajouter mettre les élèves en situation de pratiques pour lesquelles ils ont été préalablement préparés par un étayage adéquat, et pour lesquelles ce qui est construit et les savoirs qui en émergent étroitement, tout au long de leurs cheminements, vont pouvoir déboucher sur, et se relier à des modèles théoriques ou à des références sociales pratiques.

Synthèse

Les situations de mise en pratique de savoirs font apparaître de manière contrastée, différents niveaux de difficultés dus à des manques : le tâtonnement expérimental pourrait constituer un point d'entrée à une argumentation de la part de l'élève, par exemple la généralisation d'un concept issu de l'expérience ; le risque encouru est la complexification de la tâche d'apprentissage, une difficulté d'étayage due au foisonnement des informations en relation à un savoir (afin de faciliter l'accès à l'élève, de mettre le savoir à son niveau). Un autre niveau de difficulté pour l'élève se présente par la nécessité de franchir l'obstacle que représente toute nouvelle acquisition.

Le rapport de l'élève au savoir par la pratique nous semble fondamental pour son apprentissage, nos interrogations se tournent alors sur ce qui éclaire ce rapport, comme des savoirs propres à l'apprentissage : les représentations et les outils que fournissent les modèles pour appréhender une situation, certains principes appliqués par l'élève pour apprendre ; nous pensons ici au principe d'économie utilisant des connaissances locales efficaces, concernées par la notion du retour sur investissement : l'enjeu de l'activité en quelque sorte. Toutefois, il va sans dire que la notion de plaisir ne peut en être exclue.

Chapitre 3. Principes mis en pratique par l'élève pour apprendre

Notre concept d'apprentissage est socioconstructiviste, une théorie soutenue, nous semble-t-il, par l'ensemble du discours éducatif et les textes des programmes scolaires actuels. Pour comprendre comment passer des théories de l'apprentissage à leurs pratiques en classe, nous détaillons quelques principes convoqués par l'élève, à l'aide d'énoncés simples qui résument ce qui est mis en pratique dans le processus d'apprentissage.

1. Principes méthodologique et épistémologique

Au delà des pirouettes « toute chose a une raison d'être » ou « le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point », c'est *la motivation* de l'élève que nous plaçons au premier rang des principes convoqués comme principe essentiel ; *un principe de motivation* qui confère à l'élève de « bonnes » raisons pour apprendre. Au second rang, que ce soit l'activité de jeu ou/et d'apprentissage, nous plaçons les pratiques convoquées qui font émerger un principe heuristique et stratégique, ce que nous désignons comme *principe méthodologique* et qui se réfère aux savoirs de l'élève. Au troisième et dernier rang nous plaçons la problématique posée par l'apprentissage de savoirs formels à l'horizon des connaissances propres du sujet, comme *principe épistémologique*. Des bonnes raisons qui animent le goût l'envie ou le désir d'apprendre chez l'élève dépendent l'activation des principes méthodologique et épistémologique ; tandis que le principe méthodologique se rapporte aux moyens et ressources mis en œuvre par l'élève pour apprendre depuis des savoir-faire, le principe épistémologique, au delà des savoirs eux-mêmes, s'adresse et s'intéresse au discours autour des pratiques et des savoirs engagés ce qui referme, ou pas, toute la question est là, la boucle sur le premier principe : la motivation.

Un **cercle vertueux** « **motivation-succès, succès-maîtrise, maîtrise-motivation** » qui entretient les conditions favorables de l'apprendre chez l'élève (principe de motivation), et dont la circularité dépend des succès engendrés (principe épistémologique), et de leurs renforcements par des maîtrises de plus en plus fines (principe méthodologique). Notre interrogation concerne les principes méthodologique et épistémologique, selon leurs aspects opératoires et fonctionnels ; les raisons que se donne l'élève pour apprendre, sa motivation, dépendent de ses affects, de conjectures liées aux situations et aux contextes, principes que nous ne pouvons qu'inférer *a posteriori*, sans pouvoir les interroger *a priori*.

1.1 Principe méthodologique

L'élève apprend et surmonte ses difficultés avec méthode et détermination dès lors qu'il est motivé. Apprendre est une capacité *en puissance* dans toute activité sociocognitive et pour cette raison l'élève est l'agent de son propre apprentissage ; *en acte*, apprendre c'est entreprendre et chercher (Aumont & Mesnier, 2006) ; pour cette raison, l'élève est un sujet apprenant qui puise dans ses motivations, l'énergie et les facilités qu'il possède pour surmonter et résoudre les difficultés et obstacles qui se présentent. Pour ce faire, l'élève interagit, utilise des principes stratégiques heuristiques, logiques ou pas, des méthodes ayant fait leurs preuves. En entreprenant et cherchant il n'apprend pas par hasard, il construit ses méthodes, et part de ce qu'il sait et reconnaît, pour rapporter toute nouvelle situation à celles qu'il a expérimentées auparavant par le passé. Dès lors qu'une méthode s'avère efficace et fait recette, il peut l'utiliser sans compter ; il peut aussi en concevoir de plus efficaces ou se fixer d'autres règles si besoin est. Toute méthode heuristique, qu'elle relève du « coup de patte » ou de la généralisation, valorise l'acte d'apprendre et paye à être encouragée et explicitée en situation d'apprentissage pour permettre le passage entre le langage de la culture et les savoirs que l'élève a à apprendre.

1.2 Principe épistémologique

Face à une nouvelle situation, il essaie de trouver des éléments ou des structures familières qui peuvent servir de point de référence, d'ancrage ; sinon, il cherche des régularités afin de dégager des similitudes ou quelque analogie avec ce qu'il connaît déjà. Les savoirs d'action (savoir-faire et savoir-être), les connaissances antérieures sont utilisées dès lors qu'elles ont fait leurs preuves sur le terrain, bien avant d'envisager l'élaboration de nouvelles stratégies.

En situation d'apprentissage, l'élève s'appuie sur des connaissances opératoires et éprouvées par son expérience antérieure, économie oblige, avant d'envisager des actions adaptatives ou correctrices si besoin est, écologie oblige. Au registre de l'économie nous trouvons les activités ludiques qui confèrent aux tâches plus de légèreté et d'aisance, plus de spontanéité et de fraîcheur de la part des élèves, en émancipant le réel de sa pesanteur ; les activités ludiques favorisent la logique de la découverte par des heuristiques qui ouvrent à de nouvelles représentations et constructions du monde (miroir de celui tel que nous le vivons habituellement). Mais toute construction de savoirs combinée à un principe d'action de soi vers le monde extérieur est énergivore. Nous pouvons mettre en perspective les pratiques de l'élève pour apprendre autour du dialogue et des interactions, qui se nouent au

sein d'un processus d'apprentissage, entre le principe méthodologique et le principe épistémologique.

2. Critères d'activation du processus d'apprentissage selon les principes mis en pratique par l'élève pour apprendre

Puisque nous nous intéressons aux principes à l'origine de pratiques de l'élève en situation d'apprentissage, et à son articulation avec le processus d'apprentissage (la chaîne acquisition, rétention, restitution, intégration, transfert), notre examen se donne pour mission de faire émerger *les indices ou les critères d'activation de l'apprendre correspondants à la charnière principes-processus*. En partant des *questions* posées par l'apprendre chez l'apprenant, qui débouchent sur des *actes du processus d'apprentissage*, nous établissons une *correspondance avec les principes* qui nous semblent pouvoir leur être associés (fig. 47).

Figure 47 – Critères d'apprentissage croisés avec les principes de l'apprendre de l'élève.

Critères d'activation du processus d'apprentissage	Principes mis en pratique par l'élève pour apprendre		
	Motivationnel	Méthodologique	Épistémologique
Côté élève			
Motivation	Des raisons de s'investir		
Connaissances locales			Partir de ce qui est déjà connu
Transfert d'apprentissages		Utiliser des stratégies	
Savoir-faire pour des découvertes, résoudre des situations-problèmes, inventer		Démarche heuristique Tâtonnement expérimental	
Côté professeur			
Étayage	Rapport « ascendant » au savoir		
Interaction de tutelle	Se rendre capable d'acquérir de nouvelles capacités par des acquisitions <i>in situ</i>		
Pratiques autour du savoir	Pratiques sociales de référence Renforcement des capacités d'acquisitions		

Du reste ce n'est pas le seul élément qui incite à la prudence pour l'interprétation des pratiques d'apprentissage.

Notre tableau montre la centration de critères déclencheurs, en puissance chez l'élève, d'apprentissages de savoirs ; par contraste, de manière saisissante, il montre également, à l'inverse, que la mobilisation de l'activité de l'élève sur des pratiques ne signifie pas pour autant que celui-ci va apprendre des savoirs car ni le tâtonnement expérimental ni les facilités mises en œuvre par le professeur ne peuvent le garantir.

Ce que nous voulons dire ici, et que nous avons souligné par la nécessité pour l'élève de franchir l'obstacle pour apprendre, c'est que dans tout apprentissage il y a une part d'indétermination, d'incertitude, qu'elle relève de soi-même, que nous l'avons nommée par le terme d'incomplétude de la structure cognitive ; ce qui, de ce fait, nous indique que la complétude d'un apprentissage nous échappe à un certain degré, que celui-ci peut être diminué par l'étayage et la tutelle, mais que dans tous les cas cette part d'ombre ou encore ce saut dans l'inconnu, au delà des médiations, demeure de l'ordre de l'intime de l'être que nous sommes en nous-même.

Toutefois, puisque ce que nous construisons est le fruit de l'alchimie de la rencontre entre un savoir et nous-même, et comme le souligne Bruner, que la connaissance dépend de la manière dont elle a été construite d'une part, et de la manière dont nous pouvons nous en servir d'autre part, nous disons que la connaissance est affaire de pliage et de dépliage d'un contenu inscrit dans une feuille polymorphe alimentée par ses nervures. Ainsi posé, notre feuille n'a plus besoin d'être remplie mais de contenir en ses plis ce qu'elle fait le mieux : une disposition certaine à rappeler sa provenance, son origine, en somme l'essence même de sa nature²⁰⁶. Nous avons trouvé une publication en écho à notre réflexion, pour penser justement le contraste qui existe entre mobiliser et mettre en activité l'élève pour qu'il effectue une tâche supposée (un apprendre de sa part) et, pour penser les principes mis en œuvre par l'élève pour apprendre. Cet article énonce un « malentendu sociocognitif » (Bautier & Rochex, 2007 ; Bautier & Rayou 2009) qui est installé de fait par « *Cette contextualisation des savoirs liés aux caractéristiques des activités conduites suscitées par les documents, est renforcée par la nature des échanges oraux produits dans la classe.* » (Bautier, 2015, p. 21). Pour reprendre notre métaphore du pliage et dépliage de la feuille connaissance (*son corpus in fine*²⁰⁷), nous

²⁰⁶ Pour illustrer notre métaphore du pliage et dépliage d'une feuille de « connaissance », Bruner écrit que « "connaître quoi que ce soit" ce n'est pas seulement connaître un sujet mais plutôt être capable de le retrouver, de le manipuler, de l'utiliser. Pouvoir le retrouver et l'utiliser, dépend largement de la manière dont on l'a appris. » (Bruner, 1963, p. 67).

²⁰⁷ Bruner ajoute qu' « A la limite, tout "corpus" de connaissances peut être représenté de trois façons :

- En termes d'ensemble de moyens utilisés en vue de buts ;

dirons que ce malentendu procède d'un pliage contraint d'une certaine façon, et que la manière de déplier la feuille ne se retrouve plus ou pas dans l'essence même de cette boule de papier. Prenons un exemple réel dans une classe de SVT en 5^e, nous nous référons à la notion de sucre dans l'organisme et de sucre alimentaire. À la question de l'enseignant « *où trouve-t-on du sucre ?* » alors que le sujet concerne le sucre dans l'organisme, un élève répond « *au supermarché !* » suivi d'un éclat de rire général.

Il va sans dire que les expériences du quotidien ont la vie dure face aux concepts théoriques, et que la réaction de l'enseignant « *Non, ce n'est pas ça* » (sous entendu ce n'est pas la réponse attendue) ne va rien changer à l'affaire. Sans doute eut-il été judicieux de préciser ce point de biochimie qui énonce que le glucose est vital pour fournir l'énergie nécessaire à l'organisme, et qu'il est synthétisé par un apport alimentaire extérieur, « le sucre » et que le mot sucre désigne également la famille des nutriments permettant la fabrication du glucose par l'organisme : comme le pain, les pâtes, les féculents, le sucre en morceau, en poudre (eux-mêmes issus de la transformation de la canne à sucre et de la betterave), le miel, et que ceux-ci se trouvent et s'achètent au supermarché. Ce que Élisabeth Bautier étaye par le « déjà-là » des connaissances de l'apprenant autorisées à surgir à l'improviste

« pour des raisons de facilitation de la parole de l'élève dans une langue de la vie quotidienne qui renforce l'ambiguïté, non seulement de la situation scolaire, mais plus encore celle de la fonction des échanges langagiers dans la classe. » (Bautier, 2015, p. 21).

Elle note que la libre parole laissée à la verbalisation ne conduit pas nécessairement à l'éclaircissement d'un concept et donc à la réflexion. Pour certains élèves,

« ces échanges visent l'élaboration d'un raisonnement, d'un objet d'apprentissage, d'autres élèves, peu familiers des usages du langage pour apprendre, et non pour communiquer ou s'exprimer, y voient le moment et le lieu d'exprimer des opinions et des expériences sans souci de les transformer en raisonnement et apprentissages » (Ibid.).

-
- En termes d'un certain résumé d'images qui "remplacent" le sujet comme la **Magna Carta** "remplace" l'institution d'une constitution de l'Histoire Anglaise ou comme le diagramme d'un triangle "remplace" le concept de triangulaire...
 - En termes de propositions symboliques ou logiques strictement régies par des lois de formation, transformation, induction, implication bien précises.

Si l'on se rapporte à une balançoire en équilibre, par exemple, les enfants peuvent l'utiliser sans n'avoir aucune image de ce que c'est et néanmoins l'utiliser avec beaucoup d'adresse. Observons des jeunes enfants sur une balançoire. Nous disons qu'ils la "sentent dans leurs muscles". Ou alors, ils vont réellement au-delà jusqu'à une représentation intuitive ou iconique de celle-ci et même ils vont la raffiner jusqu'à un schéma merveilleusement géométrique. Finalement, on peut aussi décrire ou représenter les fléaux de balance et les balançoires en termes de la loi des moments de Newton et leur appliquer une notation mathématique qui va bien au-delà de l'expérience directe, de la manipulation ou du dessin de tels engins quelle que soit la schématisation. » (Ibid.).

Le malentendu sociocognitif montre, à la limite, l'illusion d'un apprentissage si les conditions sont réunies par l'enseignant, la subversion de l'élève pour lequel une fenêtre de transgression semble rester entrouverte, et face à laquelle l'enseignant peut se trouver désarmé.

Synthèse

Notre discussion établit de manière formelle que la mobilisation de l'activité de l'élève par des pratiques effectives, si elle est nécessaire, n'en demeure pas moins une condition insuffisante pour qu'un apprentissage perdure : en effet, la construction de savoirs nouveaux ne saurait se passer de l'actualisation de connaissances ou de compétences en situation et de transferts d'apprentissages de savoirs antérieurs (pliage-dépliage). Quel est l'opérateur non nécessairement présent dans toute pratique mais qui serait selon nous indispensable pour l'apprentissage de savoirs ? Nous postulons l'argumentation ou une possibilité d'argumentation due à des conflits sociocognitifs engendrés et nourris par l'enseignant. Il s'agit, dès lors, pour l'enseignant de mettre à distance cette argumentation par des jeux de langage ou des jeux de rôles ou des jeux sur les représentations de l'élève. Pour donner davantage de poids et d'écho à cette mise à distance, la voie métaphorique nous semble être un opérateur heuristique de premier choix, riche et fécond²⁰⁸.

Nous enrichissons notre tableau des critères (fig. 47) avec le critère d'activation d'apprentissage qui est l'argumentation, ce qui donne le tableau final (fig. 48).

²⁰⁸ Ce que nous avons déjà discuté à propos de la comparaison et de la métaphore dans la narration ou la description dans la partie II-A.

Figure 48 – Critères d'apprentissage rapportés aux principes de l'élève pour apprendre.

Critères d'activation du processus d'apprentissage	Principes mis en pratique par l'élève pour apprendre		
Côté élève	Motivationnel	Méthodologique	Épistémologique
Motivation	Des raisons de s'investir		
Connaissances locales			Partir de ce qui est déjà connu
Savoir-faire pour des découvertes, résoudre des situations-problèmes, inventer		Utiliser des stratégies	
		Démarche heuristique Tâtonnement expérimental	
Argumentation		Mise à distance La métaphore est un opérateur heuristique de 1 ^{er} choix	
	Résoudre des conflits sociocognitifs		
Côté professeur			
Étayage	Rapport « ascendant » au savoir		
Interaction de tutelle	Se rendre capable d'acquérir de nouvelles capacités liées aux acquisitions <i>in situ</i>		
Pratique autour du savoir	Pratiques sociales de référence Renforcement des capacités d'acquisition en situation de pratiques		

Dans notre tableau (fig. 48), le critère Argumentation reçoit la pondération la plus forte pour pouvoir dire, *a priori*, qu'un apprentissage s'opère. À l'inverse, une connaissance non argumentée semble vouée à l'échec puis oubliée à terme, même si elle est acquise, mémorisée, restituée jusqu'à la leçon d'après, elle se perd. L'explicitation peut être rapportée à l'allégorie de la Caverne de Platon et, une fois que la lumière a été vue, ressentie, elle ne s'éteint jamais plus en nous, elle demeure vivace. Puisqu'en tout être existe un principe de raison, nous dirons qu'apprendre s'apprend, en vertu de ce que nous avons identifié comme principes de l'apprendre, ce qui se rapporte fondamentalement à toute situation où nous devons agir. Par conséquent, l'apprendre ou plutôt le connaître relève de l'être que nous sommes *ici et maintenant*, et de l'être que nous formons comme projet d'être.

SYNTHÈSE SUR LE CONCEPT D'APPRENTISSAGE

Les différentes sous-synthèses font apparaître le caractère dual du processus d'apprentissage en psychologie cognitive : par la combinaison adaptative piagétienne entre assimilation et accommodation ; par l'internalisation des processus psychiques externes vygotskiens ; par la confrontation des savoirs propres de l'élève à ceux de la culture chez Bruner. Une dualité qui sépare le dedans psychique du dehors physique, renforçant le dedans par le dehors et le dehors par le dedans, notamment en termes de représentation affective, sociale et culturelle. Une tension dedans/dehors dont la résultante conduit à des adaptations et à des restructurations dynamiques de l'appareil cognitif. À tout moment, les processus cognitifs sont ce qu'ils font sans pouvoir s'auto-justifier puisqu'ils s'adaptent à une situation et cela conduit à un certain degré d'incertitude due à l'indétermination constitutive de l'état cognitif qui en résulte. La difficulté de formaliser une régulation de ce système, malgré la mise en évidence de stratégies compétition/inhibition ou encore de loi de seuil du type du tout ou rien, nous a conduit à penser l'incomplétude formelle et structurelle du système cognitif. Loin de limiter notre réflexion, l'incomplétude permet d'appréhender à la fois l'indétermination et la dynamique du système cognitif, et là encore une dualité se présente. Nous supposons et supportons l'idée d'un caractère fondamentalement dual et indissolublement nécessaire au système cognitif, quels que soient ses modes opératoires, ses fonctionnements, et la logique adaptative de ses processus. Les modèles d'apprentissages proposés par Vygotski et Bruner nous ont permis de mettre en perspective la dualité des interactions cognitives à la lumière de la médiation socioculturelle et de l'environnement, pour sortir d'une perspective piagétienne limitée aux interactions d'un sujet et de son milieu, une relation « binaire » en somme. La médiation socioculturelle complexifie la relation d'un sujet à son environnement par les pôles sujet-médiation-environnement interdisant ainsi toute réduction de la relation à des combinatoires linéaires. La médiation apporte plus de latitude, mais ajoute de l'indétermination, et donc de l'incertitude aux interactions sujet-environnement ; comme la médiation est portée par l'enseignant à l'école, notre réflexion sur l'apprentissage a été recentrée sur l'apprenant, ce qui nous a conduit à le considérer comme sujet de son apprentissage. Poursuivons, l'apprentissage ne peut être réduit à la cognition, nous dit Michèle Genthon, une perspective qui minimise *de facto* dans l'apprentissage le rôle de l'incomplétude cognitive, et souligne la puissance de la notion de projet personnel, au delà de l'adaptation à un milieu, puisque nous pensons et nous savons agir sur notre environnement social et culturel tout autant que biologique.

Enfin, et c'est ce qui nous a semblé le plus important, apprendre s'apprend selon quelques principes que tout apprenant met en œuvre : méthodologique et épistémologique. Nous retenons la puissance d'agir que confère le savoir, agir sur sa pensée mais aussi son environnement, et un savoir pas comme une entité extérieure à nous-même, mais avec lequel nous entretenons un rapport étroit et constant.

Le processus d'apprentissage est sans fin, il ne s'arrête jamais ; il est sous tendu par les processus cognitifs, mais pas seulement ; il est formé par un projet d'être essentiel, agir sur son environnement pour exister, le comprendre fait partie de ce projet, et le connaître en résulte. Nous avons vu que l'apprentissage est sous tendu par le processus cognitif, sans pour autant lui être réductible ; en effet, la régulation adaptative du schématisme piagétien ne rend pas compte de processus tel que le transfert d'apprentissage. Des perspectives « néo-piagésiennes » complètent le modèle de la régulation cognitive par des stratégies de type inhibition/compétition, sans pour autant rendre compte de la complexité du processus d'apprentissage ; en effet, les projets personnels permettent d'orienter un apprentissage, et une régulation du processus d'apprentissage, au delà de l'évaluation des acquis, est indispensable pour penser la construction des savoirs, et cette régulation explicite ou implicite se fait en interaction avec ceux qui participent au projet : soit la famille, les pairs, le professeur. De ce point de vue, il semble délicat de dissocier *apprendre de faire apprendre*. Inversement, le projet de toute société étant de léguer son patrimoine culturel à ses concitoyens, tout projet d'apprendre inscrit dans ce cadre culturel est lié à son pendant, l'éducation. Ainsi le projet d'apprendre est lié au projet d'enseigner et paradoxalement tout se dédouble, le rapport au savoir est, celui de l'élève et de l'enseignant ; l'apprentissage est, celui de l'élève et de l'enseignant ; l'enseignement est, celui de l'enseignant et celui de l'élève aussi (Bruner, 1963).

Il n'y a pas d'apprentissage scolaire sans enseignement scolaire, que l'enseignement soit donné dans le cadre d'une institution éducative publique ou privée, par un précepteur ou la famille. L'enseignement scolaire se fonde sur l'application des programmes de l'éducation nationale contenant les savoirs de la culture à transmettre ; des savoirs pensés dans une double perspective, celle de l'enseignant et celle de la nature des contenus à enseigner. Par sa dimension épistémologique, la didactique se démarque de la pédagogie, elle théorise des approches méthodologiques pour la progression du savoir en classe visant un apprentissage puisque l'apprentissage de savoirs est au cœur de la didactique. Soulignons que le transfert d'apprentissage est fondamentalement sollicité, en permanence, dans le contexte scolaire, d'abord par les prérequis de savoirs pour entrer dans une nouvelle classe, ensuite lors des

enseignements pour saisir ce dont il retourne, et lors des exercices pour appliquer ce qui a été déjà vu et l'intégrer par la pratique des savoirs, afin de pouvoir ultérieurement le transférer à d'autres situations pratiques ou théoriques.

Il nous semble opportun à ce stade de notre réflexion d'interroger dans le processus d'enseignement-apprentissage scolaire, le système didactique qui axe l'enseignement sur le savoir et sur sa progression dans la classe. La focalisation de l'enseignement scolaire sur l'apprentissage de savoirs et le problème de sa construction par l'élève, évoqué par les approches socioconstructiviste et socioculturelle, nous amène à interroger la didactique sur la manière dont elle intègre la prise en compte des connaissances locales de l'élève (donc hors des champs de savoirs). De plus, nous interrogeons la didactique sur sa capacité à engendrer, par des situations d'apprentissages, les conditions favorisant l'apprentissage de savoirs chez l'élève, notamment par l'argumentation, l'étayage, ou encore la tutelle.

C) APPROCHES DIDACTIQUES : BROUSSEAU, CHEVALLARD, MERCIER, SENSEVY

En enseignement il est admis que le type de problème rencontré par l'élève concerne d'abord ses connaissances *locales*, leur fiabilité n'est pas garantie, nous dit Samuel Joshua, parce que « *premièrement c'est une connaissance correcte dans certaines limites. Deuxièmement l'élève ignore l'existence de ces limites.* » (Joshua & Dupin, 1999, p. 116). Quand nous interrogeons la véridicité des connaissances locales du fait que « *le lien entre succès et vérité* » (Sloterdijk, 2000) est ferme et puissant, cela nous rappelle qu'au delà de répondre à un souci de première nécessité, combien l'emprise du mythe du donné de l'expérience n'en finit pas de planer sur les salles de classe ; qu'un « je l'ai fait, ça marche » indique la force avec laquelle le domaine de validité d'une connaissance locale peut se déplacer selon l'étendue de sa réussite ; et non pas grâce au concept théorique sous-tendu, et par conséquent, les connaissances locales peuvent tendre à diminuer la portée épistémologique²⁰⁹ d'un apprentissage. Qui plus est, le paradigme pédagogique peut constituer un terrain amplifiant des pratiques d'enseignement focalisées sur l'élève et ses connaissances propres ; en outre, cela peut aggraver les inégalités entre les élèves, un constat sociologique sans appel d'Élisabeth Bautier (2015) sur les dérives pédagogiques observées au détriment du savoir de la culture (une culture que l'enseignant représente et dont il est responsable). Un constat quelque peu amer, sans doute exagéré, mais soyons lucide, s'il est agi de la sorte « *On aide moins l'élève à diminuer ses erreurs qu'à déplacer les limites de ses connaissances locales.* » (Joshua & Dupin, 1999, p. 116).

²⁰⁹ Par exemple, à titre anecdotique, un professeur de SVT demande à sa classe après une leçon sur les glucides, lipides et protides « Où trouve-t-on du sucre ? » ; un élève répond « Au supermarché M'sieur ! » et la classe de partir dans un rire tonitruant. La connaissance que l'élève a du sucre est valide, cohérente et efficace et, quoi qu'il en soit, il a raison. Sans verser dans le pessimisme en déclarant avec Francis Imbert (2001) à propos du pédagogue : « Il ne peut espérer le plein succès de ses calculs ni la maîtrise des situations dans lesquelles il est impliqué. Il s'agit, pour lui, de reconnaître que c'est en termes de *praxis* et non de *poièsis* qu'il faut poser la question de l'" intervention " ; qu'aucun " moule " ne préexiste au projet d'éduquer ; qu'aucun " résultat " ne peut être attendu avec certitude qui achèverait définitivement l'action... Ce n'est pas, pour autant, qu'il est condamné à l'action ou à l'improvisation permanente. Il doit, en revanche, assumer et penser son activité, en dehors de toute relation instrumentale, dans le cadre d'une interaction généralisée » (quatrième de couverture). Nous soulignons la richesse qu'un rebond du professeur sur la proposition de l'élève peut avoir de fécond pour la compréhension et l'apprentissage, comme faire remarquer les différentes origines du sucre du supermarché : agricole avec le sucre de canne, animal avec le miel, végétal dans les fruits, à partir desquels l'organisme (le foie) produit le glucose comme véritable essence (biologique) du « corps-moteur » etc.

Pour autant, cela n'annule pas les effets prégnant de ces connaissances locales, et à la décharge de l'élève, Brousseau et Chevallard soutiennent que toute conception nouvelle possède un sens profondément local : « *les conceptions antérieures des élèves et les problèmes qui leur sont posés par le milieu conduisent à de nouvelles conceptions dont le sens est fondamentalement local.* » (Ibid., p. 117).

Ainsi les connaissances locales en lieu et place de celles enseignées et dévolues à l'élève, peuvent diminuer la portée épistémologique de l'apprentissage d'un savoir, et minimiser toute certitude sur la portée du savoir enseigné, induisant une suspicion légitime quant à l'efficacité de l'enseignement, un doute qui conduit à une indétermination de l'action didactique du professeur pour faire apprendre un savoir à l'élève (ce qui nourrit l'idée de l'impossibilité du métier d'enseignant chez certains auteurs). **Malgré la localité du sens des connaissances, il y a apprentissage des savoirs enseignés.** L'action didactique du professeur est déterminante pour l'apprentissage de l'élève, certains d'entre nous avons conservé le souvenir d'un professeur particulièrement bon « pédagogue » ; par qui nous avons beaucoup appris et retenu, qu'en est-il de l'action didactique de ce bon professeur ? Comment la didactique procède-t-elle pour faire apprendre un savoir à l'élève en lien avec les connaissances utilisées par lui ? Précisons, la didactique est un champ de recherche théorique, et en pratique, un système d'enseignement ; elle n'a pas vocation de prendre en charge l'apprentissage de l'élève, mais de favoriser, autant que faire ce peu, les conditions de cet apprentissage²¹⁰. L'objet de la didactique est un savoir à enseigner, son appropriation par l'élève comme savoir enseigné en vue de son apprentissage. Le savoir à enseigner provient du monde de la culture, il est l'œuvre d'une « *noosphère* »²¹¹, mais la distance entre la noosphère et la classe, nécessite des aménagements pour que le savoir puisse être enseigné, d'abord répondre aux curricula des programmes scolaires et aux aptitudes des élèves²¹². Ensuite, des aménagements du savoir sont à réaliser par la transposition didactique²¹³ qui décontextualise le savoir « savant » de la *noosphère* pour le contextualiser en savoir à enseigner, qui à son tour est transposé en savoir

²¹⁰ « L'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage - ce qui demeure hors de son pouvoir - mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage. » (Chevallard, 1986).

²¹¹ Noosphère, la sphère où sont pensés les contenus des savoirs (Chevallard, 1985, p. 25).

²¹² Rappelons à ce titre que des compétences du sujet ne s'enseignent pas, elles s'acquièrent par l'apprentissage.

²¹³ La transposition didactique : « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (Chevallard, 1985, p. 39).

enseigné, puis en savoir appris une fois l'apprentissage réalisé par l'élève. Pour pallier l'inévitable perte de sens des opérations de transposition (vu côté noosphère), le rapport de l'élève au savoir est favorisé par des pratiques sociales de référence, et plus largement par des modèles de pratiques de référence telles que l'on peut en trouver ordinairement. Ces pratiques ou modèles de pratiques sociales et culturelles confèrent du sens au savoir enseigné, ce qui permet à l'élève de se représenter des contenus ou des objets de savoir, de s'en faire une idée plus pragmatique.

Concernant l'enseignement-apprentissage de savoirs et sa perspective relationnelle entre l'enseignant et l'élève, Alain Mercier et Gérard Sensevy, postulent que l'action didactique du professeur et des élèves est *organiquement* conjointe²¹⁴ ; sont soulignés le fait du questionnement de l'élève à propos d'un savoir, et pour sa construction, la coopération élève-professeur visant un apprentissage pour la classe. Le questionnement des élèves peut faire surgir des problèmes didactiques chez le professeur, ainsi, tout en augmentant sa participation à l'enseignement, l'élève semble pouvoir se rendre capable de diminuer, voire d'outrepasser les effets indésirables et les limites liées aux *connaissances de première main* dans la construction de son savoir. Une participation didactique coopérative, productrice de conditions de possibilités d'un apprentissage plus abouti en somme.

L'apprentissage de savoirs constitue le cœur de la didactique, nous interrogeons l'action didactique en sa capacité d'engendrer des apprentissages chez l'élève, notamment par les savoirs orientés par la pratique, des stratégies, utilisant des outils issus de modèles, sollicitant ses représentations pour appréhender la situation d'enseignement-apprentissage. Nous interrogeons les savoirs propres à l'apprendre, les principes que l'élève applique pour apprendre. Également est interrogé la manière dont l'enseignant pèse sur les conditions du processus d'apprentissage de savoirs par l'argumentation, l'étayage ou la tutelle ; par la création de conditions de possibilités d'un apprentissage, la manière dont il s'y prend pour faire apprendre un savoir. Ces interrogations sur les conditions du processus d'apprentissage, ont pour but de cerner et de comprendre comment la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Mercier et Sensevy, 2007) analyse à travers ses modèles que l'élève puisse construire de nouveaux savoirs.

²¹⁴ « Issu d'une collaboration de didacticiens de différentes disciplines, le livre édité par Mercier & Sensevy repose sur un double postulat qu'explique son titre : l'action de l'enseignant, entrée assez tardivement dans le centre de l'attention de chercheurs en didactique, ne peut être comprise qu'en tenant compte en même temps de celle de l'élève. Et l'action conjointe – *agir ensemble* dit peut-être un peu pathétiquement le titre – se fait nécessairement à propos de savoirs qui donnent forme à l'action, contenu et forme étant – comme toujours – intimement liés. » (Schneuwly, 2010, p. 1).

C-1. MODELISATION DE L'ACTION CONJOINTE PAR LE JEU DIDACTIQUE

Du fait de la relation étroite qui unit l'enseignement à l'apprentissage²¹⁵, toute action didactique entre le professeur et les élèves est organiquement conjointe ; postuler que l'action didactique est conjointe, c'est postuler que toute action didactique est conjointe²¹⁶. L'action conjointe est fondamentalement orientée par des enjeux de savoirs, qu'ils soient manifestes ou pas ; les contenus du savoir confèrent du sens et de la valeur pour l'élève, différents de ceux du professeur. Cependant la question des connaissances (locales) de première main de l'élève est fondamentale, puisque tout savoir se construit à partir de connaissances antérieures ; question à interroger au sein de l'action conjointe. Pour avoir une vue d'ensemble structurée de cette relation didactique, nous posons les notions d'action conjointe, de sa description à l'aide du triplet des modèles de jeu didactique, jeu d'apprentissage et jeu épistémique ; puis nous éclairons ces notions à l'aide de la dialectique milieu-contrat et celle de l'équilibrage didactique, ceci afin de préparer le terrain « épistémique » conceptuel propre aux enjeux de savoirs du jeu d'apprentissage, des enjeux propres au professeur et à l'élève et, si nous filons la métaphore du jeu jusqu'au bout, si l'élève « gagne » à son jeu d'apprentissage, l'enseignant est « gagnant » au jeu didactique.

²¹⁵ Sensevy (2015) précise l'arrière-plan dans lequel s'inscrit l'action conjointe par « Une hypothèse ontologique : la socialité première » de l'être humain, apprendre c'est apprendre d'un autre, par la médiation d'un autre, par un rapprochement avec l'autre, un langage commun avec l'autre, des symboles communs, autrement dit nombre d'apprentissages sociaux se font par l'établissement de symboles communs qui donnent leur sens à la communication, à la relation. En court, tout enseignement vise un apprentissage et tout apprentissage social est visé par un enseignement (ce qu'Hannah Arendt traduit par toute éducation nécessite un enseignement). Mais la dimension symbolique que revêt n'importe quel apprentissage, implique la mise en place d'une forme symbolique (le cadre de l'expérience, un rituel par exemple) : « Il y a donc une sorte de prise en compte nécessaire de l'action de l'autre » (l'acte social selon Mead)... « la *coordination* ou l'*ajustement mutuel* des actes »...p. 111. Ce qui débouche sur une hypothèse sémiotique « pour laquelle la socialité suppose une lecture de l'action d'autrui. Il faut noter ensuite que cette sémiologie est *fonctionnellement orientée* par la nature même de l'acte social en jeu, par la nature même du jeu social que l'action conjointe actualise, puisque c'est ce jeu social, en tant que pourvoyeur d'institutions du sens qui fournit les modèles sur la base des- quels la lecture de l'action d'autrui peut trouver son sens. » p. 112. Enfin, l'hypothèse ontologique de la socialité première de l'homme se renforce par l'apprentissage de formes symboliques, par laquelle l'être humain apprend d'un autre à agir sur son milieu social (et non plus seul dans le registre développemental des premiers stades piagétiens.). p. 112. L'action conjointe, par la perspective de cet arrière-plan ontologique, montre que l'humain sa socialité première, est capable par la proximité d'un autre d'échanger et d'apprendre des formes symboliques propres au milieu avec lequel il interagit (institution, famille, cercle d'amis etc.).

²¹⁶ Nous utilisons indifféremment les termes d'*action conjointe [en didactique]* et d'*action didactique conjointe*.

Chapitre 1. L'action didactique conjointe du professeur et de l'élève

L'élève apprend davantage s'il prend part à la construction du savoir, et s'il participe à l'enseignement du professeur ; réciproquement, le professeur fait apprendre avec plus de facilité quand l'élève par ses questions, les problèmes qu'il soulève, interroge le savoir, le professeur et les élèves entrent dans une sorte de « jeu » du point de vue didactique, par cette action organiquement conjointe. Un jeu que nous pouvons concevoir du fait de l'expérience du professeur qui sait faire apprendre, qui est bon pédagogue selon la *vox populi* (passionné, intelligent, à la portée des élèves, qui impose le respect sans effort, qui sait les tenir par sa seule présence etc., les termes ne manquent pas pour qualifier ses vertus). Pour qu'un tel jeu coopératif perdure et soit productif, le jeu du professeur doit agir sur celui de l'élève qui, en retour, agit sur le jeu du professeur, cela peut se voir comme un jeu d'apprentissage.

1. Le modèle du jeu d'apprentissage pour décrire l'action conjointe

Comme il s'agit pour le professeur de faire apprendre et à l'élève d'apprendre, Sensevy formalise cette pratique coopérative dans le cadre de l'action didactique conjointe, par le terme de *jeu d'apprentissage*, une notion qui consiste et se réfère au jeu du professeur sur le jeu des élèves et par rétroaction, au jeu des élèves sur le jeu du professeur :

« Le professeur joue sur le jeu de l'élève. En retour les élèves jouent sur le jeu du professeur.

C'est la matrice même des *doubles jeux* décrits par Brousseau (2002) » (Sensevy, 2011, p. 193).

La notion de *grammaire*²¹⁷ entérine un peu plus l'idée d'action organiquement conjointe, et coopérative, entre le professeur et les élèves. La notion de jeu d'apprentissage fait apparaître l'idée de logique, de structure au sein de l'action didactique conjointe, de grammaire qui renvoie et se rapporte aux termes du contrat didactique en cours dans le milieu pour lequel il est activé. Le jeu d'apprentissage « *doit faire vivre cette relation organique entre réticence du professeur, et rapport à la connaissance de première main de l'élève.* » (Ibid.). Coopérative par essence, « *la notion de jeu d'apprentissage consiste à utiliser conjointement deux descripteurs : le milieu et le contrat associés à un enjeu de savoir déterminé* » (Ibid, p.136).

Tout nouvel enjeu de savoir modifie la structure de l'action conjointe ce qui a pour conséquence de modifier les transactions didactiques et leurs contenus (une notion examinée plus loin) : le nouvel enjeu modifie le système du contrat et façonne l'action conjointe du

²¹⁷ Par analogie la grammaire d'un art renvoie à un « Ensemble des principes et des règles qui président à l'exercice d'un art. » (CNRTL).

professeur et des élèves selon une logique assimilatrice (analogique : organisation de la perception des signes) ; il modifie le système du milieu selon une logique d'enquête, accommodatrice, ce qui implique un *refaçonnage* du système stratégique de l'action conjointe (Ibid.). Dès lors qu'un système stratégique milieu/contrat évolue, les interactions didactiques structurant l'action conjointe changent et influent directement sur le jeu d'apprentissage.

2. La dialectique contrat-milieu didactiques

La dialectique contrat-milieu conduit à adopter une posture grammaticale pour penser deux systèmes stratégiques : celui déjà-là du système du contrat, et celui émergent du système du milieu²¹⁸. Pour résumer le point essentiel de cette dialectique, auquel se rapporte le critère de mésogénèse, nous disons qu'au sein de l'action conjointe, *les potentiels d'actions*²¹⁹ **disponibles** pour le jeu d'apprentissage sont issus du système stratégique du contrat (par l'assimilation au sens large), et que les potentiels d'actions **possibles** émanent du système stratégique du milieu (par l'accommodation au sens large) ; de ce fait l'équilibration de ces deux systèmes entraîne des modifications pour absorber plus ou moins facilement la distance contrat-milieu, par un changement du style de pensée²²⁰ (Ibid., p. 195-196).

Ainsi, nous pouvons soutenir que l'équilibre contrat-milieu est décisif quant à l'apprentissage, en ce sens qu'il témoigne que *le style de pensée* face au problème posé par le milieu, *a évolué*, qu'*il a produit les prémices d'un apprentissage*. Hors équilibre, il y a « envahissement » soit du milieu par le contrat (les intentions du professeur se substituent à celles de l'élève à naître par sa confrontation avec le milieu : effet Topaze), soit du contrat par le milieu (une absence d'intentions du professeur, la perte de la régulation de la tâche), et les vertus de l'apprentissage sont sous l'emprise du milieu en interaction avec l'élève.

²¹⁸ Le milieu didactique est généralement défini comme composé d'objets matériels ou symboliques ; les dispositifs et matériels utilisés sont spécifiques à chacune des disciplines, tout comme le sont les savoirs transmis, de nature différente, tiré de l'article *Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept* (Amade-Escot & Venturini, 2002).

²¹⁹ La notion de potentiel d'action est représentée également par le potentiel ludique : potentiel d'action, potentiel heuristique, potentiel métaphorique déployés par l'actualisation du pouvoir ludique du jeu.

²²⁰ Nous pensons aux ruptures épistémologiques, aux conflits cognitifs et sociocognitifs, aux habitus, à toutes ces prises de consciences qui permettent de parcourir la distance contrat-milieu selon leurs systèmes stratégiques respectifs, en s'appuyant sur des systèmes contrat-milieu précédents, autrement dit sur des jeux d'apprentissages qui comportaient d'autres enjeux, un autre contrat, un milieu différent par exemple. La part dynamique résultant de ces changements concerne la relation didactique par l'action conjointe et ses transactions.

Autrement dit, une logique rappelant celle d'un constructivisme « radical »²²¹) (Ibid., 196) ; dans ce cas, le jeu d'apprentissage n'obéit qu'aux interactions avec le milieu et peut, par exemple, se reverser en activité ludique, l'élève « jouant » et non plus « actant » au sens de Brousseau (2002).

3. Définition de l'action didactique conjointe

Une première définition depuis le lexique des termes employé « action », « didactique », et « action didactique » :

- Action : « L'action est une pratique au sens de Bourdieu, une activité au sens de la théorie de l'activité de Clot, Léontiev. » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 13).
- Didactique : « ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre. » (Ibid.).
- Action didactique : « L'action didactique caractérise ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend. » (Ibid.).

La définition de l'action didactique, en lien avec la coopération élève-professeur est à l'origine de transactions didactiques de nature constructive, elle peut s'énoncer ainsi :

« Si l'action didactique est organiquement coopérative, c'est avant tout parce qu'elle prend place au sein d'un processus de communication (...). Dire cela, c'est une manière de commencer à spécifier cette action en tant qu'action dialogique et c'est aussi dire qu'une manière productive de considérer les interactions didactiques est de les considérer comme des transactions ». (Ibid., p. 15).

Toute transaction didactique permet intrinsèquement de structurer la relation didactique entre le professeur et les élèves, une relation qui, une fois établie en termes de communication prend le relais pour s'organiser en terme d'action de manière coopérative et productive (une action dialogique²²²).

²²¹ Ce point peut être illustré par l'expérience, rapportée par Watzlawick (1999, p. 15-16), du psychologue Alex Bavelas à l'université de Stanford, nous y voyons une analogie avec ce phénomène d'envahissement du contrat par le milieu : « *le sujet ignore qu'il n'existe aucun lien immédiat entre ses suppositions et les réactions de l'expérimentateur.* » (Ibid.), celui-ci va donner des indications tirées au hasard et à partir desquelles le sujet va prendre des décisions et construire son raisonnement, qui pour certains le persuadera d'avoir trouvé la clé de l'énigme, qui n'existe en fait *que* dans sa tête. Ce qui est mis en évidence ici c'est que ce qui semble convenir aux suppositions du sujet n'est pas ce qui correspond à la réalité expérimentale, ce qui a conduit Ernest von Glasersfeld (Ibid.) à postuler à un constructivisme radical de la cognition, qui pour nous, relève de l'incapacité de la cognition à s'auto-justifier, de son incomplétude. « Des théorèmes d'incomplétude du logicien Gödel publiés en 1931, le premier concerne l'indécidabilité des énoncés des systèmes formels, sous les mêmes conditions le second théorème dit que la cohérence du système ne peut-être démontrée qu'en faisant appel à d'autres principes démonstratifs que ceux du système lui-même. » (Wagner, 2007, p. 37-38). Il y a régression à l'infini pour élucider un principe formel.

²²² Pour Denis Vernant (2004), la pragmatique est au carrefour, au point de rencontre de disciplines traitant du langage, de l'approche actionnelle des phénomènes langagiers et communicationnels.

4. Transactions didactiques

Les modalités transactionnelles de la relation didactique centrées sur le savoir, structurent les actions entre le professeur et les élèves. Les transactions didactiques sont intersubjectives, elles se constituent par des interactions langagières propres à une mondanité « didactique » occupée par la relation didactique. Le philosophe Denis Vernant précise l'approche langagière de l'intersubjectivité, de l'interaction et de la transaction intramondaine (mondanité partagée au contraire du seul souci de soi-même) :

« Généralement, on ne parle pas pour parler mais pour, ensemble ou l'un contre l'autre, agir sur le monde que nous construisons. » (Vernant, 2004, p. 88) cité par (Sensevy & Mercier, 2007, p. 14).

Les modalités transactionnelles véhiculent des contenus de savoirs, elles concernent des actions avec quelqu'un (fig. 49). Ces contenus sont nécessairement réglés et socialement encapsulés²²³, à l'instar de Chauvier (2007) ou des cadres de l'expérience de Goffman (1991), d'abord par rapport au cadre institutionnel du contrat didactique et ensuite, par une référence commune construite en situation pour interagir (cognitivement) avec le milieu.

Figure 49 – La relation didactique – modalités transactionnelles

Modalité transactionnelle	Relation didactique		
	Elèves	Professeur	Transactions (actions dialogiques)
Action sur le savoir	x	x	x
Action avec quelqu'un	x	x	x

5. Dialectique contrat-milieu et milieu a-didactique

Le contrat didactique possède une double dimension structurelle : une dimension de nature transactionnelle, par le fait que l'action du professeur et celle de l'élève sont organiquement liées, et une dimension épistémique, par le fait que le système de connaissances y est façonné antérieurement à toute action didactique conjointe (Sensevy). Sous ce double aspect, le contrat didactique apparaît comme un système opérant dans le milieu didactique par des transactions (dimension transactionnelle), contrôlant et régulant par la présence de savoirs déjà constitués (dimension épistémique) un double système de nature stratégique, un système déjà-là.

²²³ L'opération d'encapsulation, commune dans le domaine des télécommunications, est issue de l'application de procédure(s) instanciée(s) lors de l'établissement du protocole d'échange d'informations entre la source et la destination, soit l'émetteur et le récepteur, ou encore le professeur et l'élève. Une procédure définit ainsi une règle appliquée à un contenu sans pour autant le dénaturer ni le modifier.

5.1 La dialectique contrat-milieu

La notion de contrat, en tant que système stratégique déjà-là, est indissociable de celle du milieu pour lequel il opère ; une dialectique milieu-contrat pensée en terme d'adaptation au milieu-problème, qui représente le nouveau domaine à investir par l'élève et dans une certaine mesure par le professeur. Sensevy figure la dialectique contrat-milieu selon une double logique :

- « – une logique assimilatrice : dans ce cas, le milieu qui présente peu de résistance ne nécessite pas une accommodation du contrat ou système stratégique déjà-là,
- une logique accommodatrice, motivée par les résistances du milieu, qui oblige à produire de nouvelles stratégies, et conduit à un re-façonnage du système stratégique antérieur. » (Ibid., 2012, p. 137).

La dialectique contrat-milieu présente une certaine analogie fonctionnelle avec l'adaptation au milieu des processus cognitifs d'assimilation/accommodation piagétiens, une mise en exergue de la dimension cognitive de l'élève. Dès que le protocole transactionnel est instauré, que les règles sont clairement établies pour tous, et, qu'un arrière-plan de significations implicites est déjà-là (sémiose), alors, les échanges peuvent se rapporter à *un contexte cognitif commun*. Les transactions du jeu didactique prennent toute leur ampleur pour constituer et entretenir la dialectique milieu-contrat au sein de l'action conjointe.

5.2 La notion de milieu didactique et a-didactique

Concernant les conditions du maintien du milieu didactique, malgré l'implicite entendu comme croyances sociales partagées, un fond cognitif commun, un arrière-plan de significations partagées, un milieu qui pose problème au final, il existe une issue naturelle au rôle et à la fonctionnalité de ce milieu didactique quant à l'exécution de la participation de l'élève à l'action conjointe : le développement de stratégies payantes en termes de résultats probants et efficaces, de ceux qui conduisent l'élève, de son propre chef, en dehors de toute dialectique contrat-milieu (le contrat didactique restant toutefois actif), à s'approprier par Soi-même le savoir. L'élève résout le problème posé, finalise l'activité de sa tâche (hors action conjointe), ce qui constitue *in fine* le but de tout enseignement-apprentissage :

- « quand bien même un élève aura avancé très loin dans une tâche [...], mené par les habitudes d'action qui sont les siennes dans la classe, viendra un moment où il se trouvera confronté à la nécessité de résoudre un problème *en première personne*. » (Sensevy, 2006, p. 207).

Toute activité d'apprentissage, d'explicitation de pensée sur un savoir, se fait en écho à nos connaissances propres (Joshua & Dupin, 1999), quel que soit le cadre de l'activité, le

processus du comprendre demeure purement *structurel*, il inclut un rapport au monde, aux autres, à soi-même, à la conscience d'être là *in situ*. Un tel déploiement réalisé en retrait du milieu didactique, est estampillé par Brousseau du privatif « a », pour a-didactique, et signifie que délié de tout milieu-contrat didactique, l'élève agit pour lui-même, il est « hors jeu ». La sortie du milieu didactique n'abolit pas le principe du contrat didactique existant (du fait même du contexte de la classe), sortir du milieu didactique ne peut être que suspensif en terme d'apprentissage de nouveaux savoirs, jusqu'à l'établissement d'un nouvel enjeu de savoir, et, éventuellement, d'un nouveau contrat, d'un nouveau milieu. Toute sortie du milieu didactique peut être envisagée du fait du professeur (ruse pédagogique, dévolution de savoirs à l'élève), ou de manière fortuite. Une compréhension fine du système didactique en place peut être caractérisée à l'aide du triplet des genèses²²⁴ du système didactique actuel : le temps didactique, pour l'avancée du savoir en lien avec l'apprentissage (chronogénèse), la dialectique milieu-contrat et le jeu didactique de manière générale (topogénèse et mésogénèse). Mais si toute compréhension s'extrait du milieu qui l'a fait naître, la force du tissu relationnel est-elle suffisante pour retendre la relation didactique ? Reprenons, le milieu fait naître le comprendre et l'adaptation du processus cognitif, parce que la structure du comprendre n'est ni dirigée vers quelque chose, ni orientée par quelque chose, ni assurée ni certaine ; le comprendre est un mode d'être au monde. Du fait de l'incomplétude structurelle de la cognition, une tâche essentielle de l'enseignant consiste à réguler l'incertitude liée aux contenus des transactions didactiques (savoirs, actions). Avec la notion d'incertitude et de règle nous définissons déjà, au sens large, le contour formel de la tâche de dévolution du savoir afin que l'élève apprenne. Pour donner davantage d'intelligibilité à l'activité conjointe, une meilleure compréhension de sa grammaire, pour interpréter les phénomènes didactiques, la modélisation de toute action conjointe permet son interprétation, puis son analyse. C'est ce que le modèle de jeu didactique de la TACD, ainsi que ses outils théoriques, proposent.

Chapitre 2. Le jeu comme modèle pour décrire l'action conjointe

L'apport du modèle de jeu pour décrire et interpréter de l'action didactique conjointe, se fonde sur une dimension profondément métaphorique révélant le potentiel ludique, ou pas, d'une activité (qu'elle soit guidée par des actions conjointes, ou pas) : il s'agit de « voir » une

²²⁴ Pour comprendre le déroulement de l'action didactique conjointe (par le modèle du jeu didactique), nous mobilisons le triplet des genèses du système didactique : chronogénèse, topogénèse et mésogénèse (Brousseau ; Chevallard ; Mercier). La chronogénèse rend compte de l'avancée du temps didactique, elle indique l'évolution du temps dédié aux savoirs dans la classe. La topogénèse décrit les responsabilités respectives du professeur et des élèves concernant les savoirs. La mésogénèse caractérise la genèse du milieu didactique et leurs successions.

activité lambda « comme » un jeu ; plus l'activité recèle de potentiel ludique, plus l'analogie avec le jeu en sera facilitée d'un point de vue théorique et empirique. D'un autre côté, il est indispensable de penser le jeu dans des typologies liées aux stratégies, celles des jeux de règles, pour faire correspondre de manière symbolique s'entend, une activité lambda à un jeu, et pouvoir y appliquer le principe de « voir comme » avec plus d'aisance et de facilité. Dès lors que les règles sont connues, c'est que, par définition, le contrat didactique inclus déjà les règles définitoires du type de jeu possible et de ses stratégies en fonction du savoir mis en jeu. La nature « objectivante » du jeu, délivre la compréhension des « coups » permis, des règles appliquées ou pas, des stratégies identifiables etc. D'autre part, l'analyse de l'activité, par le modèle du jeu, permet de structurer le discours sur l'action conjointe par une modélisation à l'aide du jeu didactique, du jeu d'apprentissage et du jeu épistémique, un triplet qui permet de décrire les moments clés de l'apprentissage (Sensevy & Mercier, 2007 ; Santini, 2013).

1. Le jeu comme modèle de l'activité didactique

Nous avons vu que dès lors qu'une activité est réglée, l'acception générale de la notion de jeu autorise de « voir » toute activité réglée « comme » un jeu, s'il est fait abstraction de sa finalité (Benveniste, 1947). L'activité didactique est réglée par des transactions et se comprend comme une structure massivement coopérative et communicante entre le professeur et les élèves, ce qui autorise *a priori* à appréhender la structure de l'activité didactique comme celle d'un jeu, un jeu de langage au sens de Wittgenstein²²⁵, ce à quoi nous convie Sensevy dans son article princeps *Le jeu comme modèle de l'activité humaine* (2012). Gérard Sensevy a pensé le jeu comme modèle depuis la réflexion sur la théorie des aspects du dernier Wittgenstein (2014, §11), à partir de l'idée de « voir » quelque chose « comme » autre chose, le jeu a été promu au rang de descripteur universel de l'activité humaine. Sensevy pose le jeu comme modèle pour « “voir“ une activité “comme“ » un jeu, une lentille interprétative

²²⁵ La notion de jeu de langage est entendue au sens métaphorique du jeu : « L'expression “jeu de langage“ doit ici faire ressortir que parler un langage fait partie d'une activité, ou d'une forme de vie. » (Wittgenstein, 2014, §23, p.39). Wittgenstein pense le monde comme la totalité des faits, les faits sont réels ils correspondent à des états de choses. L'état de choses est représenté par des objets de ce monde. Les objets ne représentent pas directement les faits. Dans un état de choses les objets sont en relation les uns par rapport aux autres, ils sont des abstractions théoriques. C'est par le langage que les relations entre les faits et les objets se forment. Dans le langage, une proposition logique contient des mots et les objets auxquels ils renvoient. Les objets sont les significations des mots, ils se forment à l'usage. Un fait se décrit à l'aide d'une proposition de langage correcte d'un point de vue grammatical et lexical ; la règle de constitution de la proposition doit être rigoureusement conforme à sa grammaire et, les objets désignés par les mots doivent au moins exister logiquement, car les objets ne représentent pas directement les faits mais un état de choses. Du coup une proposition contient la description d'un état de choses qui correspond à un fait et ainsi au monde. Le monde n'est accessible et n'existe que par le langage chez l'être humain. Ainsi nous pouvons dire que la réalité du monde, inaccessible en soi, est comparable aux propositions de langage et que par là, nous pouvons penser le monde comme des formes de vies dont ces jeux de langage sont les représentants. Les jeux de langage possèdent inévitablement des airs de famille plus ou moins proches, ne serait-ce que par la culture dont ils sont issus, leurs origines anthropologiques et sociales.

postulée comme possibilité perceptuelle d'un fait par le biais d'une description grammaticalement correcte²²⁶ ; une approche du jeu semblant assez proche de celle de *concept assimilatoire* pour lequel Stéphane Chauvier écrit :

« Il nous sert moins à identifier une espèce de chose qu'à déceler, à la faveur de rapprochement, une *manière d'être ou d'agir* » (Chauvier, 2007, p. 11).

Au final le jeu, comme structure invisible toujours déjà là et prête²²⁷ (une analogie de la structure sociale invisible empruntée à Searle (1998)), assimile quelque chose à quelque chose d'autre ; l'effort de conceptualisation de Sensevy porte sur la manière de décrire une grammaire de l'activité humaine, selon le formalisme de Wittgenstein (2001). Ainsi, pour Sensevy, il s'agit de poser des formes de vies possibles à partir d'un jeu de langage dont la grammaire serait *un jeu institutionnel*²²⁸. Le jeu didactique sert à modéliser l'action humaine (Sensevy, 2012) pour le champ du didactique, quelle que soit l'activité y compris une activité ludique, ce à quoi nous sommes attachés.

« L'usage que j'étudie ici du modèle du jeu (et l'usage qu'en fait la TACD) ne connote *a priori rien de ludique*. [...] Dans l'usage que je précise ici, le jeu fournit une structure d'appréhension de l'activité qui n'entend rien dire de particulier *a priori* sur le caractère "ludique" "sérieux", ou "gratuit" de l'activité. » (Sensevy, 2012, p. 112).

Afin de clarifier la notion de jeu didactique qui est réservée à une modélisation de l'action conjointe, nous précisons l'emploi des notions de règle et d'incertitude ; en effet, dans notre approche du concept de jeu, les critères d'incertitude et de règle forment l'ouverture d'un champ de possibles et le déploiement de possibilités à l'horizon de la règle. Il en va, *a priori*, tout autrement pour le modèle du jeu didactique puisque l'enjeu est un savoir à acquérir.

1.1 La règle dans le jeu didactique

La règle²²⁹ est un agrégat de règles normatives, constitutives et stratégiques, l'élève développe ses stratégies propres (son sens du jeu), ce que détaille Sensevy :

²²⁶ Dans *Recherches philosophiques*, Wittgenstein procède à une analyse poussée de la notion « voir comme », au chapitre 11 consacré à la théorie des aspects (2014, §11).

²²⁷ Les représentations sociales possèdent la faculté d'ancrer la réalité sociale, en référence à *la construction de la réalité sociale* de Searle (1998), pour lequel la *réalité sociale* possède une *structure invisible*, qui paraît *constamment acquise* comme *toujours déjà là*.

²²⁸ Pour Gérard Sensevy (2012) un jeu institutionnel est un jeu dont l'enjeu est le savoir. Précisons que ce n'est pas la notion de jeu « institutionnel » au sens de la tradition culturelle entendu par Stéphane Chauvier (2007).

²²⁹ La règle dont il est fait mention ici, s'écarte sensiblement de celle relative à notre approche du concept de jeu, pour lequel, qu'elle soit arbitraire ou non, la règle est évolutive sans être systématiquement liée à une *praxis* mais au gré des joueurs ; en effet le joueur par sa décision peut infléchir le cours du jeu en redéfinissant une règle, par l'exclusion d'un participant, en cessant de jouer entre autres. La décision du joueur est-elle libre dans la *praxis* du jeu didactique, nous la pensons contrainte par des finalités qui ne se trouvent pas dans le jeu lui-même mais dans des enjeux de savoirs, leur pratique en vue d'apprentissages.

« Un jeu possède des *règles définitives* [...] qui peuvent souvent se ramener aux règles constitutives mises en avant par Searle (1998). Il nécessite des *règles stratégiques*, qui [...] *explicitent* comment bien jouer au jeu [...] et des *stratégies* (effectives), qui constituent pour le joueur la manière concrète d’agir dans une praxis déterminée, en révélant (plus ou moins) un certain sens du jeu. » (Sensevy, 2012, p. 112).

Notons que la notion de *sens du jeu* suppose qu’une personne au moins connaît la façon de bien jouer, ce qui met en perspective l’assujettissement de tel jeu à sa pratique ; un tuteur peut être nécessaire, ce qui conduit à l’idée d’initiation et ainsi à l’enseignement de la manière de jouer en vue d’apprendre comment « bien jouer » au jeu didactique :

« l’idée de “sens du jeu“ est à rapprocher de celle de “connoisseurship“ utilisée dans la littérature anglo-saxonne. Le connaisseur d’une pratique, c’est quelqu’un pourvu d’un “sens du jeu“ relatif à cette pratique » (Ibid., p. 110 note 13).

Nous insistons sur le fait que les règles en question correspondent au modèle du jeu didactique, pour décrire une activité dont l’enjeu est un enjeu de savoir ; ainsi, ces règles sont constitutives de la modélisation de l’action conjointe en tant que jeu, et elles ne peuvent nullement correspondre aux règles d’une situation de jeu authentique.

1.2 Une grammaire de l’incertitude pour le jeu didactique

La gestion de l’incertitude est problématique pour le professeur et l’élève, le professeur ne doit pas dévoiler à l’élève ce qu’il doit découvrir par lui-même, tandis que l’élève cherche à découvrir ce qu’il y a derrière l’opacité d’un concept qu’il ne connaît pas encore. L’incertitude est à la fois un moteur face à un phénomène intrigant « on va voir ce qui se passe », attise la curiosité, ou, à l’opposé, indiffère ; l’incertitude peut engendrer la frustration dès lors « qu’on ne comprend pas ce qui se passe, qu’on n’y arrive pas ». Le dosage entre ces deux pôles antagonistes, moteur et frein, se doit d’être subtil pour en maîtriser les effets, car, il peut tout autant pousser à l’action qu’à l’indécision. L’incertitude en contexte d’apprentissage est motrice, si elle est canalisée et contenue, nous dit Jacques Kerneis :

« Nous considérons cependant que l’incertitude n’est pas seulement produite par le professeur et que c’est au cœur de l’action conjointe qu’elle est secrétée et qu’elle sert de moteur à l’apprentissage, si elle est contenue. » (Ibid., 2010, p. 75).

Par contenir l’incertitude, Kerneis se réfère à la notion de *canaliser l’incertitude* de Chatel (2001) :

« l’enseignement est pris dans une tension [...] entre l’ouverture aux connaissances, [...] porteuse d’activité intellectuelle potentielle, de significations nouvelles et d’incertitude, et la

canalisation de cette incertitude, nécessaire pour rendre possible l'enseignement et valider les apprentissages réalisés.. » (Chatel, 2001, p. 199-200).

Concrètement, contenir l'incertitude revient à la soulager par l'apport de quelques certitudes, afin de prévenir tout obscurcissement de la pensée et d'éviter que l'action ne soit entravée, voire bloquée par l'indécision. Toutefois, l'incertitude peut constituer un point aveugle des théories didactiques (Kerneis, 2010, p. 64). En contenant l'incertitude l'élève, les possibilités ouvertes à l'agir, et encadrées par des certitudes, balisent le champ de l'incertain et canalisent l'activité en l'orientant au gré de l'enseignant et de l'élève, qui jouent conjointement le jeu didactique²³⁰. C'est par l'incertitude que la dialectique contrat-milieu montre le plus de vigueur, dit autrement, que des stratégies potentielles peuvent émerger et se déployer.

L'enjeu théorique pour décrire l'action didactique conjointe est pour nous, à ce stade de notre enquête, la modélisation du jeu didactique :

« La notion de jeu [...] est conçue comme un modèle pouvant permettre la description de l'activité humaine. Un jeu peut-être en effet conçu comme une *situation pragmatique investie* : pragmatique, au sens où l'on peut décrire ce qu'il faut faire pour gagner au jeu ; investie, en sachant que cet investissement peut être apprécié, à la fois cognitivement et affectivement, dans la prise en compte de l'enjeu du jeu. ». (Sensevy, 2006, p. 221).

Nous insistons sur le fait que, l'incertitude à propos du savoir en question, avec l'enjeu qu'il représente, fait partie, grammaticalement parlant, de la modélisation de l'action conjointe en tant que jeu didactique, et qu'elle ne correspond pas à l'incertitude d'une situation de jeu authentique. En nous appuyant sur le concept d'incertitude de Bronner (1997 ; 2006), nous avons montré que l'incertitude du jeu relevait d'une *incertitude en finalité* appelant l'imagination, tandis que l'incertitude à propos du savoir relevait d'une *incertitude de sens*.

²³⁰ Kerneis a travaillé la grammaire de l'incertitude dans le champ de l'action didactique conjointe.

2. Faire « jouer » l'élève selon le modèle du jeu d'apprentissage

Action conjointe oblige, toute description du jeu d'apprentissage de l'élève par la dialectique contrat-milieu qui le contraint et le contient d'une certaine manière, nécessite son pendant, côté professeur, par la mise en place et le suivi de conditions remplies par le quadruplet des tâches de l'enseignant. Ainsi quatre tâches conditionnent le jeu d'apprentissage de l'élève :

1. La *définition* du jeu d'apprentissage : le professeur doit établir avec les élèves les règles définitives qui vont permettre aux élèves de jouer « le bon jeu » en utilisant les « bons objets ».
2. La *dévolution* du jeu d'apprentissage : Le professeur fait en sorte que l'élève « se prenne au jeu ». Mercier (1997) assimile la participation des élèves à l'enseignement comme la forme accomplie de la dévolution, sachant qu'à partir de là, toutes les nuances et les formes de participation sont possibles.
3. La condition de *régulation* du jeu d'apprentissage : elle concerne toutes les actions conjointes qui vont permettre aux élèves de produire les « stratégies gagnantes » au jeu. En proposant des règles stratégiques, le professeur incite les élèves à produire des stratégies ; il ne se substitue pas aux élèves du fait de la clause *proprio motu* pour faire apprendre. Dans notre analyse de l'apprentissage, à travers le modèle de jeu didactique, nous prenons soin d'observer attentivement la présence et l'effectivité de cette tâche de régulation par le professeur.
4. La condition d'*institutionnalisation* concerne les connaissances produites pendant le jeu d'apprentissage, elle permet de les référer à la réalité socioculturelle des savoirs, en dehors de la classe (Marlot, 2008, p. 57-59).

Le jeu d'apprentissage met en évidence la différence de rôles et de responsabilités du professeur et de l'élève vis à vis du savoir (*topogénèse*), de même, les enjeux de savoirs bien qu'interdépendants, sont asymétriques. Quand l'élève remporte l'enjeu de savoir, il a gagné à son jeu d'apprentissage, il s'est rendu capable d'acquérir des capacités nouvelles, il peut les réinvestir dans un nouveau jeu d'apprentissage. Les capacités acquises par l'élève peuvent se décliner en termes de nouvelles stratégies, de nouvelles connaissances, et plus largement en terme d'adaptation aux contraintes de la dialectique milieu-contrat, selon des logiques d'assimilation et d'accommodation didactiques (et cognitives bien entendu).

L'enjeu de savoir du jeu d'apprentissage est réalisé par le jeu épistémique conjoint élève-professeur ; des rôles néanmoins asymétriques, en effet, côté professeur le jeu épistémique

constitue la source basée sur un modèle de pratiques de référence, tandis que le jeu épistémique émergent de l'élève provient de stratégies (stratégie heuristique par exemple). Gagner l'enjeu de savoir du jeu d'apprentissage signifie que l'élève a acquis capacité(s), compétence(s), des connaissances à propos d'un savoir ; le gain de l'élève rejailli positivement sur le jeu épistémique conjoint (et le professeur concourt à ce que l'élève se donne les moyens de gagner à son jeu d'apprentissage).

Dans le jeu d'apprentissage, l'enjeu de savoir est constitué du jeu épistémique conjoint du professeur et de l'élève ; la modélisation du jeu didactique permet de décrire, d'interpréter et de comprendre, non pas le processus d'apprentissage lui-même (ni la situation d'apprentissage de l'élève), mais de pouvoir « tracer » le savoir appris à partir du savoir enseigné. Un indicateur d'apprentissage des plus précieux.

3. Les jeux épistémiques conjoints du professeur et de l'élève

Du fait de son actualisation dans et par des pratiques, le savoir est appréhendé du *point de vue actionnel*, au sein de l'action conjointe. Nous décrivons ces pratiques à l'aide de la modélisation des *jeux épistémiques conjoints du professeur et des élèves*, afférents aux jeux d'apprentissages de l'élève en tant qu'enjeux de savoirs pour celui-ci. Le savoir peut être considéré en tant qu'**agir en puissance et agir en acte**, ainsi « Nous appelons "savoir" une puissance d'agir ; un savoir, c'est ce qui permet d'exercer une capacité » (Sensevy, 2008, p. 39), un savoir qu'élargit Santini à un système capacitif d'actions : « Nous envisageons un savoir comme un système de capacités d'action, doté d'une certaine efficacité en situation. » (Santini, 2013, p. 71). Le savoir est modélisé par la notion de *jeu épistémique* (Santini, 2007). Dans cette perspective, nous pouvons décrire un savoir à partir des usages qui en sont faits, au sein des jeux épistémiques où il est mobilisé. Nous cherchons à caractériser les jeux épistémiques où le savoir est à l'œuvre pour le rapporter aux jeux d'apprentissage afférents à ceux-ci. Du point de vue de l'action didactique, nous distinguons les jeux épistémiques qui, intentionnellement ou pas, peuvent servir de modèles de référence (source), des jeux épistémiques qui en émergent (capacités). Le terme de jeu épistémique émergent se situe

« À la frontière du didactique et du culturel, l'analyse construit des jeux épistémiques émergents comme **des objets de comparaison entre des jeux d'apprentissage** et des jeux épistémiques sources. Cette comparaison nous donne alors les moyens d'étudier ce que la participation à des jeux d'apprentissage peut permettre de s'approprier de jeux épistémiques sources. » (Santini, 2013, p. 75).

Puisque les enjeux de savoirs définissent et orientent l'activité conjointe dans le jeu d'apprentissage, le gain de l'élève entraîne *de facto* le gain du professeur au jeu épistémique.

Le jeu épistémique source du professeur se réfère, au sens large, à des activités humaines existant en dehors des situations didactiques scolaires ; au sens plus étroit, il peut se référer à des modèles de pratiques : un *trou de ver*²³¹ en physique peut être représenté par une feuille de papier enroulée sur elle-même en un cylindre troué de part en part.

3.1 Pratiques sociales et modèle de pratiques de référence

La pratique sociale de référence au sens de Martinand (1989) peut servir, en première approximation, d'indication sur la notion de jeu épistémique (Santini, 2012, p. 19-20) ; mais, puisqu'il s'agit de modéliser l'action didactique conjointe en terme de jeu, afin de mieux la cerner pour la comprendre (Ibid.), c'est suivant un modèle de pratique, voir suivant la modélisation d'une pratique²³², que nous nous rapportons à une pratique sociale de référence. Ce point est confirmé par Brigitte Gruson pour laquelle

« le jeu épistémique source correspond à la modélisation d'une pratique de savoir et non à la *pratique sociale de référence* elle-même. » (Gruson, 2013, p. 2).

La modélisation d'une pratique (et non pas une pratique sociale de référence), élargit le spectre de la référence, d'une pratique sociale à un modèle de pratique ; de ce point de vue, un modèle de pratique peut s'envisager pour l'élève sous la forme d'un « faire comme-si », et, le jeu de la marchande en maternelle est exemplaire de ce point de vue. Nous comprenons que la modélisation d'une activité par un jeu, peut être le modèle à partir duquel l'élève puisse fonder des notions ou des concepts émergeant de son jeu épistémique (enjeu de savoir du jeu d'apprentissage). Le jeu épistémique source du professeur sert de point d'ancrage et de modèle à l'élève, à la croisée du symbole et de la métaphore mais se réduire à un exemple trivial espérons-nous. Des références recherchées depuis les contenus du programme enseigné, ou bien à partir de concepts émergeant d'un jeu d'apprentissage de l'élève, ou encore par une référence imposée par le professeur à l'élève, selon une source externe citée en exemple : comme « les scientifiques ont dit que » ; ou encore à partir du texte d'un livre.

Toutefois, durant ces jeux épistémiques conjoints, les transactions didactiques véhiculent leurs lots d'incertitudes épistémiques de leurs contenus ; réguler le flux d'incertitudes revient à réduire la distance entre les jeux épistémiques conjoints du professeur et de l'élève, autrement dit, densifier les jeux épistémiques émergeants du jeu d'apprentissage de l'élève.

²³¹ En physique, un trou de ver est un objet hypothétique qui relie deux régions distinctes de l'espace-temps et se manifeste d'un côté comme un trou noir, et de l'autre, comme un trou blanc. Le trou de ver formerait un raccourci à travers l'espace-temps, raccourcissant de manière phénoménale la durée des voyages interstellaires.

²³² Nous avons deux acceptions différentes pour le modèle : le modèle emblématique, à imiter au sens large, qui s'adresse à l'élève, et le modèle scientifique, qui entretient un rapport d'analogie avec le phénomène modélisé, et qui s'adresse au professeur.

3.2 Incertitude et densité des jeux épistémiques émergents

Par rapport à l'enjeu de savoir, le professeur maintient un certain degré d'incertitude par la *réticence didactique* (que l'effet Topaze peut anéantir), puisqu'il s'agit de faire perdurer le jeu de manière *perlocutoire*²³³, de maintenir par une intrigue et des rebondissements, une sorte d'« *incertitude fictionnelle* ». Le maintien d'un niveau d'incertitude épistémique chez l'élève vise à stimuler par l'enjeu, le jeu d'apprentissage de l'élève. Parallèlement, les relances du professeur pour mobiliser l'intérêt de l'élève, pour l'enjeu de savoir, sont essentielles ; pour ce faire, il peut utiliser la ruse pédagogique ou l'intrigue didactique, mais sans garantie pour autant que l'enjeu de savoir perdure chez l'élève.

3.3 La distance intra-jeux épistémiques conjoints comme indice d'apprentissage

Les jeux d'apprentissages existent tant que *le jeu épistémique émergent* de l'élève (X) ne rencontre pas le *jeu épistémique source* de l'enseignant (Y), dit autrement, tant que l'enjeu de savoir convoité se maintient à distance :

« Cette coopération entre X et Y se fait depuis des positions asymétriques, relativement au savoir. En effet, Y sait ce que X ne sait pas encore. Pour autant, Y ne peut dévoiler directement ce qu'il sait à X, sous peine de le priver de la possibilité d'un gain légitime au jeu didactique. »
(Santini, 2013, p. 71).

La distance, entre les jeux épistémiques asymétriques du professeur et de l'élève, se réduit progressivement par l'émergence de notions et de concepts clés en contexte d'apprentissage ; la distance matérialise la séparation entre un jeu de langage initial et l'acquisition d'un nouveau jeu de langage, où des concepts, approchant l'intention didactique initiale de l'enseignant (qui a préparé avec plus ou moins de soin le jeu épistémique), font écho chez l'élève. Cet entre-deux jeux de langage caractérise le processus d'appropriation de concepts empiriques contenant des propriétés essentielles pour la compréhension et la maîtrise de la pratique du modèle, des propriétés indispensables à l'explicitation des concepts théoriques par l'enseignant.

La latitude du champ d'action de l'élève reflète la distance épistémique qui mesure, par la densité des concepts émergents de l'élève, leur proximité avec ceux attendus par l'enseignant, et déterminés par un jeu de langage propre. L'enjeu des jeux d'apprentissages de l'élève pour

²³³ Les énoncés du professeur sont censés avoir « [...] une très forte valence perlocutoire » (Mercier & Sensevy, 2007, p. 21), ayant pour objectif de produire des effets sur la « grammaire » du jeu didactique, au delà des informations contenues *stricto sensu* dans les énoncés, de la manière dont elles sont apportées ; ce qui importe c'est ce qu'ils ont pour but de faire faire à l'élève (Ibid.), l'infléchissement produit sur l'action (conjointe).

le professeur, consiste à lui faire acquérir, par des régularités²³⁴, des certitudes, pour lui permettre de déployer des stratégies²³⁵ ; des stratégies donnant lieu à des émergences épistémiques²³⁶ approchant les concepts à découvrir, en vue de résoudre les énigmes disséminées par l'intrigue didactique, et ainsi gagner la partie. En résumé, l'enjeu des jeux d'apprentissage pour l'élève, consiste à mettre en pratique des stratégies gagnantes en vue d'approcher et de s'approprier de nouveaux concepts empiriques, pour les confronter aux concepts théoriques sources dans le but de valider ou pas le gain de la partie.

La puissance d'agir du savoir et le fait qu'il soit actionnable, fait émerger chez l'élève des capacités dont il se rend capable pour se faire gagner au jeu d'apprentissage. Des capacités rendues possibles *in situ*, qu'elles soient issues de l'actualisation de compétences, de transferts d'apprentissage, d'apprentissages explicites, implicites, formels ou informels, entre pairs ou avec le professeur ; ces capacités permettent de mieux appréhender et décrire le flux émergent du jeu épistémique de l'élève. Depuis cette perspective, nous considérons un système dialectique entre les jeux d'apprentissage et les jeux épistémiques émergents de l'élève (Santini, 2013, p. 80, 87) :

« Nous suivons ainsi un mouvement d'analyse ascendante de la transposition didactique (Mercier, 2008) [...] en analysant les capacités dont peuvent se rendre capables les élèves s'ils venaient à gagner au jeu d'apprentissage. Nous étendons ici cette dialectique aux pratiques culturelles avec les savoirs, en considérant la continuité des jeux épistémiques émergents avec des jeux épistémiques sources. » (Santini, 2013, p. 87).

Du point de vue du *faire apprendre* chez l'enseignant, en complément à ses reprises incitant à des reformulations de propositions et d'énoncés chez l'élève, nous soulignons l'importance des efforts du professeur pour faire *consolider* le savoir émergent de l'élève, en lien avec le savoir source : par l'étayage et au besoin la tutelle, ce qui accroît *l'apprendre* chez l'élève. Une succession de jeux d'apprentissage aux enjeux de savoirs différents, peut montrer *l'amplification du champ d'action des capacités nouvelles qui ont émergé chez l'élève*, et comment celles-ci se soutiennent et se renforcent mutuellement.

²³⁴ Régularité : il suffit d'un seul critère pour établir la différence ou la similitude entre deux choses alors que mille ne suffiraient à dire qu'elles sont identiques, mais simplement qu'elles présentent des ressemblances.

²³⁵ Les élèves conçoivent, en s'appuyant sur des heuristiques, des stratégies éprouvées afin de concrétiser les possibilités qu'ils imaginent. Pour résoudre les problèmes posés, les élèves élaborent des scénarios hypothétiques pour éprouver leur solidité. Ce type de simulation ou d'heuristique de simulation, concerne les scénarios de prévision et de causalité, il fait largement appel à l'imagination.

²³⁶ Le terme d'émergences épistémiques de jeux épistémiques émergents se situe « À la frontière du didactique et du culturel, l'analyse construit des jeux épistémiques émergents comme des objets de comparaison entre des jeux d'apprentissage et des jeux épistémiques sources. Cette comparaison nous donne alors les moyens d'étudier ce que la participation à des jeux d'apprentissage peut permettre de s'approprier de jeux épistémiques sources. » Santini (2013, p. 75).

C-2. APPRENDRE SELON LE MODELE DU JEU DIDACTIQUE

Chapitre 1. La participation de l'élève à la production de savoir

En examinant avec soin l'article de Jérôme Santini à propos de *l'usage des modèles concrets en géologie* (Santini, 2013), nous nous sommes trouvés confrontés à la nécessité d'élargir la notion de modèle de pratique comme référence au jeu d'apprentissage de l'élève, à la notion de pratique culturelle sur des modèles concrets afin d'éclairer les jeux épistémiques émergents de l'élève, et ce, par une transposition didactique ascendante. Allant à l'encontre du modèle de référence source du jeu épistémique (issu d'une transposition didactique descendante classique), ce renversement par une analyse, non plus descendante mais ascendante du savoir, met en évidence la continuité des jeux épistémiques émergents avec ceux sources (dès lors, il s'agit davantage d'innovations épistémiques à partir du jeu d'apprentissage). En bref, les jeux épistémiques émergents des élèves proviennent, dans cet article, d'un savoir géologique issu d'une pratique culturelle nouvelle dont les élèves se sont rendus capables :

« Nous établissons ainsi des liens entre trois jeux de savoirs : ce que le professeur fait faire aux élèves dans la classe (jeu d'apprentissage), ce dont les élèves peuvent se rendre capables dans l'action didactique (jeu épistémique émergent) et ce que font les savants (jeu épistémique source). » (Santini, 2013, p. 87).

Rappelons que le savoir à enseigner provient du monde de la culture, qu'il est l'œuvre d'une « *noosphère* »²³⁷. Le savoir pour être enseigné nécessite des aménagements, comme répondre aux prérequis des programmes scolaires et aux aptitudes des élèves. La transposition didactique²³⁸ réalise ces aménagements, en décontextualisant le savoir « savant » de la noosphère pour le contextualiser en savoir à enseigner, qui est transposé en savoir enseigné puis en savoir appris du fait de l'apprentissage de l'élève. Cependant, dès lors que des questions touchant à la discipline et identifiées en tant que telles par le professeur, sont à l'œuvre dans des problèmes ou des activités des élèves, alors, l'organisation didactique peut conduire à une nouvelle transposition (Mercier 1997 ; Mercier 2002, p. 159-160) : par une

²³⁷ Noosphère, la sphère où sont pensés les contenus des savoirs (Chevallard, 1985, p. 25).

²³⁸ La transposition didactique : « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (Chevallard, 1985, p. 39).

analyse ascendante de la transposition avec la participation des élèves²³⁹ (par opposition à celle descendante de la noosphère), initiée depuis des questions didactiques à l'œuvre dans les problèmes que rencontre l'élève, et dont certaines peuvent être mises à l'étude puis instituées en tant que savoirs.

Les théories didactiques de Brousseau (TSD), de Mercier et Sensevy (TACD) rendent compte de la transposition didactique et des situations²⁴⁰ pour lesquelles un savoir est en jeu, avec des approches sensiblement différentes :

Brousseau modélise la situation didactique élève-savoir-professeur en leurs relations et leurs interactions avec le milieu didactique²⁴¹ par la théorie des situations didactiques (TSD).

Mercier et Sensevy mettent l'accent sur l'action didactique du professeur, postulant qu'elle est conjointe à celle de l'élève dans la construction voire la production du savoir et de son apprentissage²⁴².

Nous interrogeons l'action didactique conjointe en sa capacité d'engendrer des apprentissages chez l'élève et notamment sur son rapport au savoir orienté par la pratique (savoir-faire propre à l'apprendre, outils issus de modèles ou de représentations pour appréhender une situation, principes appliqués par l'élève pour apprendre), et nous y interrogeons la manière d'agir de l'enseignant à la lumière des conditions favorisant le processus d'apprentissage de l'élève

²³⁹ La classe comme institution coopérative pour l'étude et la production de savoir : « L'étude des épisodes biographiques au cours desquels un élève apprend ou cherche à apprendre, en classe, montre comment les élèves coopèrent à l'enseignement et l'importance de ce phénomène. Il faut, pour en rendre compte, repenser la notion d'adidacticité, et considérer la classe de mathématiques comme une institution qui offre un espace social aux coopérations et aux compétitions, relativement à l'étude et à la production de savoir. » (Mercier, 1998).

Pour Alain Mercier cette participation des élèves à l'enseignement est prégnante, « on observe souvent que des élèves cherchent à définir l'objet même de l'enseignement qui leur est dispensé. C'est un fait connu, mais ce n'est pas souvent annoncé de manière explicite : l'enseignement par *ostension déguisée* ne saurait réussir sans cette participation active des élèves. » (Mercier, 1999, p. 35). À propos de l'*ostension déguisée* Mercier note que « René Berthelot et Marie-Hélène Salin ont proposé d'utiliser le terme *d'ostension déguisée* pour désigner une forme d'enseignement largement répandue aujourd'hui (Berthelot et Salin, 1992). L'enseignant, désireux de s'appuyer sur les connaissances antérieures des élèves, propose les exercices avant la présentation du savoir qu'il doit enseigner ; il effectue un tri, parmi les réponses des élèves, pour valoriser et institutionnaliser celles qui correspondent au savoir visé, sans prendre réellement en compte les autres, même s'il en relève certaines. Ainsi, l'enseignant ne présente pas le savoir mais tente de le faire formuler par les élèves. » (Ibid., p. 71-72).

²⁴⁰ « La théorie des situations mathématiques – mais pas elle seule – se pose le problème des raisons et des façons de rassembler une collection de connaissances, et de l'organiser en hiérarchie pour faciliter son usage et son apprentissage – son adaptation – à une collection de situations. » (Brousseau, 2011).

²⁴¹ Le milieu didactique peut être constitué d'une ou plusieurs tâches (l'activité didactique), définies par l'enseignant pour amener l'élève à mobiliser certains contenus (savoirs à enseigner), dans le cadre d'une pratique scolaire. L'activité didactique doit se rapporter à des champs de significations identifiables à partir de pratiques sociales de référence. L'activité didactique constitue un milieu didactique spécifique par rapport aux pratiques sociales (non-didactiques) en ce sens que le but de l'activité est l'apprentissage.

²⁴² « Issu d'une collaboration de didacticiens de différentes disciplines, le livre édité par Sensevy et Mercier repose sur un double postulat qu'explique son titre : l'action de l'enseignant, entrée assez tardivement dans le centre de l'attention de chercheurs en didactique, ne peut être comprise qu'en tenant compte en même temps de celle de l'élève. Et l'action conjointe – *agir ensemble* dit peut-être un peu pathétiquement le titre – se fait nécessairement à propos de savoirs qui donnent forme à l'action, contenu et forme étant – comme toujours – intimement liés. » (Schneuwly, 2010, p. 1).

(l'argumentation, l'étayage ou la tutelle). Une capacité d'apprentissage que le jeu d'apprentissage en lien avec le jeu épistémique source du professeur, permet de caractériser par la coopération des pratiques enseignantes, selon le modèle du jeu (sans pour autant rabattre la théorie sur la pratique et vice versa). Nous précisons *in fine* que ce que l'élève réalise *in abstracto* et *en première personne*, par conséquent dans un milieu a-didactique, est activé par la tâche de dévolution du professeur (d'un savoir d'une pratique ou d'une activité à l'élève), définie en ses règles et où l'incertitude est régulée par le jeu épistémique du professeur. Somme toute la dévolution d'un rapport particulier à des objets précis du milieu didactique, mais des objets dont la nature évolue avec le temps nécessaire à leur appropriation, celui de l'apprentissage.

Chapitre 2. La dévolution

La tâche de dévolution de l'enseignant finalise la chaîne des transpositions didactiques qui, débutant par un savoir à enseigner (curriculum prescrit), puis un savoir enseigné (curriculum réalisé), abouti à un savoir appris, par l'apprentissage effectif de l'élève (curriculum manifeste). Guy Brousseau définit la dévolution par un

« acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998).

Il s'agit pour l'enseignant de repérer les variables didactiques qui provoquent des adaptations, des régulations et des stratégies capables de faire avancer la construction du savoir chez l'élève. L'enseignant propose des situations didactiques afin que les élèves s'emparent du ou des problèmes posés par le savoir, pour viser de nouveaux apprentissages ; pour l'élève il s'agit de donner du sens au savoir, de tisser des liens avec ce qu'il connaît déjà, ce qu'un jeu authentique ciblé en phase de dévolution peut, *a priori*, faciliter²⁴³, si nous considérons le potentiel ludique de toute situation et l'appétence naturelle de l'homme au divertissement et au plaisir qu'il procure. L'enseignant se préserve de donner ou suggérer des éléments de réponse dans sa tâche définitoire (réticence didactique), et il veille à ce que l'indécision (incertitude) n'anéantisse pas les efforts et la motivation de l'élève ; si besoin est, il l'assure (et rassure l'élève) par des reprises d'énoncés, sinon au moyen d'un étayage ou d'une tutelle. La tension adroitement entretenue, par le professeur, par la régulation de l'incertitude épistémique, peut créer les conditions d'un contexte favorable à l'actualisation du pouvoir heuristique de l'élève, et ainsi, à la puissance de son jeu d'apprentissage.

²⁴³ Dans sa thèse Nicolas Pelay montre que chez Brousseau « la dimension ludique est présente dès les fondements de la théorie des situations comme moteur de la dévolution » (Ibid, 2011, p. 16).

Le cadre de l'expérience de la dévolution peut se décrire comme le placement de l'élève en dehors de toute situation didactique (adidacticité) :

La dévolution est un « processus par lequel l'enseignant parvient dans une situation didactique à placer l'élève comme simple actant dans une situation a-didactique (à modèle non didactique). » (Brousseau, 2003, p. 5).

La dévolution est envisagée comme un processus qui couvre toute la séance en cours, se manifestant au sein des transactions d'enseignement-apprentissage :

« La dévolution est un processus continu durant l'ensemble d'une séance d'enseignement, plus ou moins dense selon la nature des transactions professeur-élèves. [...] Tout se passe comme si la dévolution résidait en partie dans la reprise, par le professeur, de propositions d'élèves; reprises qui amènent ceux-ci à mieux assumer l'ensemble du processus d'apprentissage. » (Marlot, 2008, p. 58).

En phase de dévolution, pour nous, les conditions favorables pour l'apprenant pour s'approprier un savoir, peuvent être d'appliquer les principes méthodologique et épistémologique de l'apprendre, sans compromis ni complaisance vis à vis de facilités « illusoires » fournies par un milieu didactique antérieur : par exemple, réitérer des séquences réussies, mais sans les réactualiser ; reproduire les gestes ou les raisonnements qui les y ont conduit, mais sans les réajuster ; appliquer des recettes, mais sans les adapter à la situation etc. L'élève s'interroge sur le domaine de validité de ses connaissances efficaces, s'en écarte au besoin, pour penser ce qu'il ne connaît pas encore (par l'autocritique, l'argumentation) ; il se met ainsi à l'abri de toute représentation hâtive, par ce qu'il connaît déjà, et s'invite ainsi à plus de prudence et de circonspection. En phase de dévolution, pour nous, les conditions favorables pour le professeur, outre la puissance d'agir *perlocutoire* des énoncés du savoir, nous semblent être redevables, à la régulation de l'incertitude épistémique, et, sans doute en partie tout du moins, à un étayage immédiat ou différé, voire à une interaction de tutelle. Enfin, le processus de dévolution se déploie entre les propositions des élèves et leurs reprises par les énonciations du professeur, la continuité de la dévolution couvre toute la séance sans durée limitée. La dévolution s'accomplit dès lors que

« [...] le professeur assure les élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes hors de l'institution-classe, et par lequel il les rend comptables, dorénavant, de ces savoirs » (Sensevy, 2007, p. 29).

La dévolution termine l'enchaînement du quadruplet des tâches de l'enseignant par l'institutionnalisation du savoir appris, autrement dit, le jeu d'apprentissage est clos.

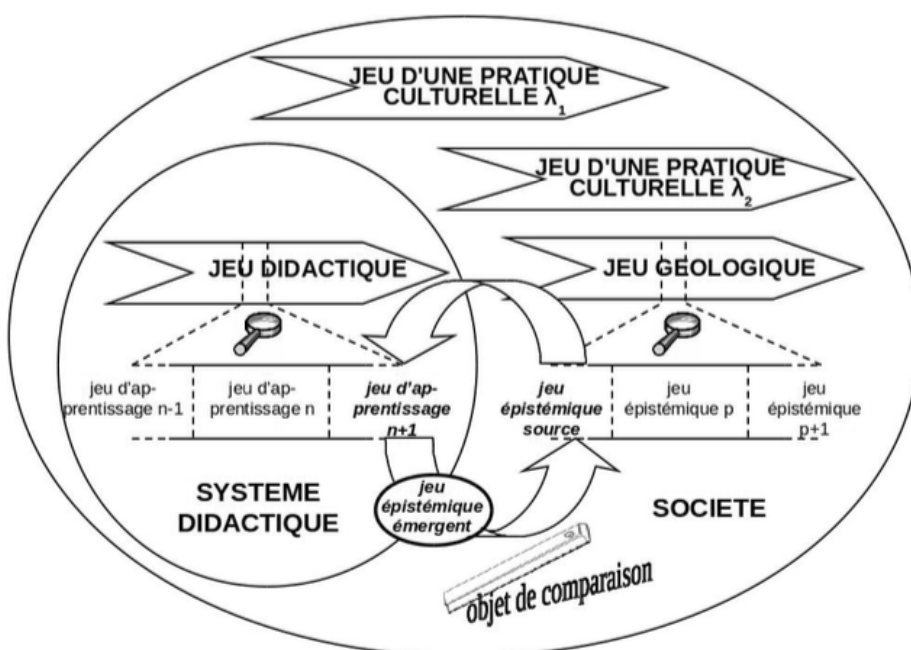
Du fait de la dialectique du jeu d'apprentissage et du jeu épistémique émergent de l'élève, nous pensons qu'à partir des capacités dont l'élève se rend capable, il acquiert des savoirs qui

relèvent d'une analyse ascendante de la transposition didactique et ce, depuis des pratiques caractérisées par le jeu-modèle. La possibilité d'analyse ascendante de la transposition didactique, depuis le jeu-modèle, nous incite à penser que la dévolution d'activité ludique puisse y pourvoir, en tant que moyen par le pouvoir heuristique du jeu.

SYNTHÈSE DE L'APPROCHE DIDACTIQUE

Notre approche de la relation didactique enrichie par la spécification des interactions élèves-professeur, élèves-élèves, s'appuie sur l'action didactique conjointe du professeur et des élèves, décrite à l'aide d'une modélisation qui met en perspective l'intersubjectivité et la coopération des acteurs au sein d'activités interprétées comme des jeux institutionnels suivant un modèle du jeu. D'un point de vue méthodologique, et suivant la logique de description du monde comme le lieu de tous les faits (Wittgenstein, 2014), les faits didactiques sont descriptibles par des énoncés langagiers portant sur des jeux de savoirs au sens large (jeu didactique, jeu d'apprentissage et jeu épistémique). Le schéma ci-dessous (fig. 50), extrait de l'article de Jérôme Santini (2013, p. 75) portant sur un *jeu géologique* en classe, permet d'appréhender l'étendue des interactions élèves-professeur-savoir, par un jeu d'apprentissage dont l'enjeu de savoir se réfère à un modèle de pratique sociale ou culturelle, le jeu d'une pratique culturelle comme un jeu épistémique source par exemple, visé par un jeu géologique, comme modèle empirique de première main du jeu d'apprentissage de l'élève.

Figure 50 – Niveaux de modélisation en jeux de savoirs (Santini, 2013, p. 75).



Pour caractériser et comprendre le déroulement l'action conjointe, par un jeu d'apprentissage, nous disposons du triplet des genèses qui caractérisent, sans intrinsèquement dire quoi que ce soit, le jeu didactique mis en mouvement par la dialectique milieu-contrat, le temps et la position des acteurs impliqués ; ce à partir de quoi le jeu didactique permet d'explicitier *comment* et *en quoi* une situation d'apprentissage s'initie et évolue. Les jeux d'apprentissage ont comme conditions de possibilités le quadruplet des tâches de l'enseignant : la dévolution d'un savoir ou d'une activité comme moyen, puisqu'il faut bien que l'élève apprenne ; la régulation de l'incertitude ; et l'institutionnalisation des savoirs acquis. Ainsi, dire qu'il y a apprentissage, par la dévolution d'activité culturelle comme le jeu géologique²⁴⁴, c'est dire qu'au delà des jeux épistémiques émergents de l'élève, il y a des discours épistémiques émergents de ces pratiques de savoirs ; et, de fait, *l'argumentation* produite depuis ces discours constitue un des principes de l'apprendre, à l'œuvre dans l'élaboration de stratégies gagnantes au jeu d'apprentissage, pour acquérir des capacités et densifier son champ de capacités pour agir. Le jeu d'apprentissage avec son enjeu de savoir, se trouve, de fait, corrélé à la motivation de l'élève, à ses connaissances locales et ses savoir-faire pour connaître, ainsi qu'à l'argumentation, et à des transferts d'apprentissage éventuels ; des critères qui lui permettent de mettre en pratique des principes pour apprendre (fig. 51), et activer l'apprendre, ce que les jeux épistémiques émergents caractérisent.

Figure 51 – Le jeu épistémique émergent de l'élève pour se rapporter à l'apprentissage.

Activation de l'apprendre	Principes mis en pratique par l'élève pour apprendre		
	Motivationnel	Méthodologique	Épistémologique
Motivation	Des raisons de s'investir		
Connaissances locales			Partir de ce qui est déjà connu
Transfert d'apprentissages			
Savoir-faire pour connaître		Utiliser des stratégies	
		Démarche heuristique. Tâtonnement expérimental	
Argumentation		Mise à distance.	
		Résolution de conflits sociocognitifs.	

²⁴⁴ Pour le jeu d'apprentissage, la grammaire de la pratique du géologue est présentée sous la forme d'un jeu épistémique générique, le jeu géologique. Il s'agit d'un modèle de pratique de référence culturelle et du coup, un modèle à imiter mais également à penser en terme d'ouverture et de perspective à des savoirs géologiques, à faire remonter (transposition didactique ascendante) par le jeu géologique, les savoirs émergents du milieu didactique par leur confrontation avec le jeu épistémique source du professeur. La continuité des jeux épistémiques s'articule, par le jeu géologique générique, au jeu épistémique source du professeur.

De même, du fait du jeu épistémique conjoint, l'apprentissage peut être rapporté à un étayage immédiat ou différé, voire à une interaction de tutelle²⁴⁵. Par la dévolution, la délégation de pratiques autour du savoir permet à l'élève d'appliquer ses principes pour apprendre, et pour nous, de voir ces critères comme l'activation du processus apprentissage (fig. 52).

Figure 52 – Critères d'apprentissage rapportés au *jeu épistémique conjoint*.

Critères d'activation du processus d'apprentissage	Principes mis en pratique par l'élève pour apprendre
Côté professeur	
Étayage	Rapport « ascendant » au savoir.
Interaction de tutelle	Se rendre capable d'acquérir de nouvelles capacités par des acquisitions <i>in situ</i> .
Pratiques autour du savoir	Pratiques sociales de référence. Modèle de pratique pour le jeu épistémique conjoint. Renforcement des capacités d'agir pour acquérir des connaissances nouvelles.

Le processus d'apprentissage (acquisition, rétention, restitution, transfert) se trouve confronté à la résistance du milieu didactique, du fait du contexte d'incertitude, le manque de certitudes est travaillé par l'enseignant qui dévolue des pratiques de savoirs à l'élève. La dévolution matérialise la distance entre le jeu épistémique conjoint émergent chez l'élève et source du professeur ; le jeu géologique, et son modèle de pratique empirique, s'analyse en termes de transpositions didactiques ascendantes, par l'émergence de capacités entraînant la production d'éléments du savoir en question.

²⁴⁵ Nous aurions pu faire un parallèle entre la notion de dialectique « réticence-expression » de Sensevy (2011, p. 390), qui s'articule autour de la notion dialectique de relaxation et de tension de la réticence didactique, avec l'interaction de tutelle de Bruner (2015, p. 18) ; mais pour autant, d'une part, Bruner pense la notion d'interaction de tutelle dans une perspective expert-novice, et d'autre part, Sensevy ne fait aucune référence à l'interaction de tutelle ni même à Bruner dans son ouvrage, un manquement qui nous semble rédhibitoire.

SYNTHESE GENERALE DE LA PROBLEMATIQUE

À propos du jeu (synthèse de la partie II-A), nous avons montré que la situation de jeu s'articule autour de deux critères irréductibles l'un à l'autre : le second degré et la décision ; trois autres critères s'en déduisent (la frivolité, la règle et l'incertitude). Toute situation ludique, par l'incertitude entretenue, ouvre un champ de possibles ; par son attitude ludique (se rapportant aux critères de second degré et de décision), le joueur produit des possibilités qui se déploient en acte à l'horizon de la règle de jeu. Notre approche du concept de jeu se présente comme une dialectique entre potentialité et actualisation ; il nous invite à placer dans le champ potentiel, l'attitude ludique avec les savoirs experts pour tout jeu, le contexte ludique ainsi que le matériel ludique, puis à placer dans le champ d'actualisation celles concernant les structures ludiques constitutives, normatives et évolutives, comprenant pour l'essentiel des règles et des stratégies, ainsi que des savoirs spécifiques pour jouer au type de jeu préconisé.

Dès qu'un champ de possibles est ouvert, par le second degré et la décision, le joueur convoque des savoirs propres au jeu en question, et ceux du jeu en général, pour produire des possibilités puis pour les déployer en acte à l'horizon de la règle, qui pour le coup les valide ou pas.

À propos du concept d'apprentissage (synthèse de la partie II-B), nous avons montré qu'à l'instar de l'attitude ludique, **il existe une attitude pour apprendre** s'appuyant sur des principes mis en pratiques par l'élève, quelle que soit l'activité. De manière similaire à l'étayage et à l'interaction de tutelle pour l'apprentissage, nous avons montré dans la synthèse didactique (partie II-C), que l'action organiquement conjointe du professeur et de l'élève permet le déploiement de systèmes stratégiques pour l'enseignement-apprentissage de savoirs. **Le champ du didactique a conceptualisé le jeu comme modèle de l'action conjointe**, concevant pour l'apprenant un jeu-modèle d'apprentissage répondant à une typologie de jeu de règles. L'activité du professeur et de l'élève, analysée au travers un modèle de jeux de savoirs, dépend des enjeux de savoirs qui s'y rapportent. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves, s'analyse comme une succession de jeux d'apprentissage de l'élève aux enjeux de savoirs formés par les jeux épistémiques conjoints du professeur et des élèves (avec des rôles distincts et asymétriques cependant). Les jeux d'apprentissage et les jeux

épistémiques sont attendus, de préférence, dans une perspective de continuité plutôt que d'une dialectique.

Quand l'élève a « gagné » à son jeu d'apprentissage, le professeur « gagne » au jeu didactique, juste récompense d'un enseignement qui débouche sur un apprentissage effectif.

Du fait de la modélisation de l'action conjointe du professeur et de l'élève (reposant sur une relation asymétrique quant aux rôles et aux fonctions tenus par les uns et les autres), le jeu didactique s'articule autour d'un double jeu : le jeu didactique que le professeur met en place pour faire « jouer » l'élève ; et le jeu d'apprentissage « joué » par l'élève. Quand l'élève « gagne » au jeu d'apprentissage, le professeur est « gagnant » au jeu didactique.

À propos de réduction de la notion de jeu dans le modèle du jeu didactique, bien qu'ils puissent se rapporter à une typologie de jeu (voir Annexe A11 et A12), le jeu d'apprentissage et le jeu épistémique conjoint, qui décrit l'apprentissage, souffrent de la réduction de la notion de jeu ludique en *jeu institutionnel*, et, par conséquent, d'une absence de structures ludiques ; ce que nous soulignons avec Pierre Bourdieu, lorsqu'il écrit que « *l'image du jeu est sans doute la moins mauvaise pour évoquer les choses sociales* » (Bourdieu, 1987, p. 80).

La relation développement-apprentissage a montré l'importance du jeu pour le développement cognitif chez l'enfant, en terme de propédeutique à tout apprentissage et comme zone proximale de développement, nous comprenons l'intérêt et la légitimité du jeu, pris comme métaphore et modélisé en vue de décrire et d'analyser l'activité « conjointe » du professeur et de l'élève, et ainsi d'évoquer une situation d'enseignement-apprentissage, et l'analyser pour comprendre « à quel jeu jouent-ils ? ».

Revenons sur ce qui lie le jeu à l'apprentissage, tous deux sont des activités à finalités sans fin (autre que le plaisir pour le jeu et le connaître pour l'apprentissage), cependant leurs temporalités présentent un point de divergence fondamental : l'apprentissage s'inscrit dans la durée tandis que le jeu se rapporte à une temporalité courte.

Pour autant, faut-il penser l'apprentissage en tant que construction socioculturelle continue, et le jeu comme des séquences d'activités discontinues, ou encore une activité continue de déconstruction-reconstruction socioculturelle ?

Nous savons que l'apprentissage intègre les savoirs de manières discontinue, diachronique, anecdotique, voire chaotique, mais que par remémoration il lui est conféré une unité temporelle, alors que l'unité du jeu est circonscrite à un espace-temps réduit où il puise sa matière (le type de jeu, son contexte et sa situation, le matériel utilisé, ses règles et stratégies), puis se dissout.

Le jeu n'a ni passé ni avenir, au contraire de l'apprentissage, toutefois le jeu contribue au renforcement des apprentissages par évocation, imitation, reconstruction fictive d'événements passés dans d'autres situations, utilise des transferts d'apprentissages. Le jeu qui ne dispose d'aucune activité instrumentale en propre, peut, en puissance, utiliser celles déjà acquises. Le jeu, par sa propension à instrumentaliser des objets, développe des capacités pragmatiques, tout en se mettant à distance des aspects culturels, une interface pragmatique qui actualise ce que peut recouvrir la notion d'espace d'apprentissage potentiel pour le jeu²⁴⁶.

Les interfaces pragmatique et culturelle établissent un lien formel entre le jeu et l'apprentissage, mais ne dispensent aucun lien de causalité ; en effet la causalité du jeu provient de l'activité du joueur, tandis qu'en apprentissage la causalité est multiple (externe, provenant de déterminations générées par l'apprenant, par l'enseignant). **Comme le jeu n'a ni passé ni avenir, il est en attente d'advenir à lui-même, son mode de fonctionnement est le présent, *hic and nunc*.**

Nous comprenons ainsi qu'on puisse apprendre en jouant, quand le connaître n'est pas nécessaire et qu'il faille simplement être présent à soi-même et utiliser ses capacités, c'est à dire lorsqu'il n'y a pas de futur à anticiper ou à projeter depuis un passé.

Nous disons que l'espace d'apprentissage potentiel du jeu, outre son système stratégique pragmatique, permet d'élargir le champ des capacités en situation d'activité en lien avec les capacités que procure l'attitude ludique (du fait d'une plus grande latitude cognitive, et de la dialectique implication/distanciation propre au jeu).

Nous pouvons décrire, depuis le jeu, les capacités émergeant d'une situation ludique, mais également décrire celles émergeant d'une situation didactique à l'aide du jeu didactique. Notre démarche est de mettre en perspective, puis de décrire à l'aide du modèle de jeu didactique, l'apprentissage, et ainsi, de mettre en évidence un espace d'apprentissage potentiel du jeu (en tant que système stratégique pragmatique et champ potentiel de développement de capacités par exemple). Du fait que l'activité ludique est largement préconisée en maternelle pour apprendre des savoirs (le jeu fait aussi l'objet d'injonctions), notre argument est que l'activité ludique peut constituer un moyen de la dévolution pour que l'élève apprenne.

²⁴⁶ « De ce fait, il nous semble possible à ce stade, que la notion d'*utilisabilité* que nous sommes en train d'étudier aurait pour rôle d'assurer un de ces liens. En l'occurrence celui qui assurerait la jonction entre l'espace potentiel d'apprentissage, sous-tendu par le cadre principal au niveau du *système culturel*, avec celui que sous-tend l'interface faisant office de *système pragmatique*. » (Alvarez, 2007, p. 150).

PROBLEMATISATION

THEORIQUE

En regard des attentes institutionnelles et des tâches de l'enseignant, dès lors qu'une tâche scolaire se présente comme un jeu, elle entre dans une zone instable, indéterminée et si le jeu est voulu comme outil didactique par l'enseignant, cette zone se doit d'être maîtrisée. La tâche que l'enseignant se doit de privilégier, celle qu'il ne maîtrise pas, c'est la dévolution par du savoir à l'élève : une tâche que l'élève accomplit en principe de manière autonome, une tâche essentielle pour appréhender l'objet de savoir, s'en saisir en le pratiquant, pour le connaître et l'apprendre.

Le contexte de dévolution de pratiques de savoirs, par l'enseignant, à l'élève **présente des analogies fonctionnelles** (incertitude, règle, stratégies de l'élève et du professeur, (modèle de pratiques sociales ou culturelles de référence) **avec un contexte ludique extrinsèque** (variables socioculturelles, stéréotypes, typologie de jeux, situation de réception du sujet).

Nous rappelons que notre réflexion initiée à la fin de la synthèse générale, a pour but de comprendre, à l'aide du modèle de jeu didactique, l'espace d'apprentissage potentiel du jeu dévolu à l'élève. Il est nécessaire d'argumenter notre propos par la reconnaissance de la nature ludique de l'activité dévolue à l'élève ; ainsi, si *le contexte ludique* constitue une invitation à jouer, il faut y ajouter la disposition, l'état d'esprit, bref l'attitude ludique de l'élève pour entériner sa disposition à jouer, une conjecture que nous énonçons ainsi :

« La conjoncture ludique serait alors caractérisée, dans un cas de figure idéal, par la rencontre d'un matériel et d'un ensemble de structures reconnues comme ludiques, dans un contexte également tenu pour ludique, dans lequel l'apparition d'une attitude ludique semble hautement probable. » (Silva, 1999, p. 290).

Le contexte formé par *le milieu a-didactique* de la dévolution est libéré de toute emprise du professeur sur le temps, le milieu ou le positionnement de l'élève (le triplet des genèses rend compte du milieu didactique), et si le contrat didactique est toujours présent, il n'est plus opératoire en tant que système stratégique dans un milieu a-didactique. Nous posons un problème théorique soulevé par l'apprentissage de savoirs depuis une activité ludique ainsi :

Problème théorique

Est-ce qu'en contexte de dévolution des séquences d'activités ludiques permettent aux élèves d'apprendre ?

Dans le contexte de dévolution d'une *activité ludique* à l'élève, *la conjoncture ludique* nous semble propice, pensons-nous, à faire naître *une attitude ludique chez l'élève*. Du coup, notre recherche sur le jeu et l'apprentissage en contexte scolaire débouche sur une problématique théorique, qui écarte toute articulation large du jeu et de l'apprentissage, et vise une problématique plus étroite concernant la mise en évidence de l'apprentissage, au sein d'un espace potentiel de développement-apprentissage du jeu (tel que nous l'avons approché et défini), et ce, en utilisant les descripteurs du modèle du jeu didactique.

En resserrant notre sujet sur la description et l'analyse de l'espace potentiel d'apprentissage du jeu, par le truchement du modèle du jeu didactique, nous faisons le pari ou l'hypothèse raisonnable (puisque le jeu au sens commun et le modèle de jeu didactique ont un air de famille indéniable), que pour une activité ludique dévolue à l'élève, nous pouvons décrire l'apprentissage (par le modèle de jeu didactique) comme étant celui de l'espace potentiel d'apprentissage du jeu, et ce, en s'assurant qu'il s'agit bien d'une activité ludique (primat de l'activité du joueur sur l'objet jeu) puisqu'il y a l'attitude ludique de l'élève (conjoncture ludique née d'un contexte ludique). Nous supposons que *c'est par la mise en œuvre des conditions du jeu didactique, pour l'activité ludique, qu'un contexte ludique émerge*. A contrario, sans jeu didactique pas d'apprentissage et pas de contexte ludique.

Il nous semble étonnant que partant de l'actualisation du pouvoir heuristique du jeu, nous puissions déboucher, par la mise en place d'un contexte ludique compris au sein d'un jeu didactique, sur l'attitude ludique de l'élève et ce, en suivant la notion de jeu de Jacques Henriot (approfondie en ses structures par Haydée Silva). Pour autant, si le contexte ludique est une circonstance favorable à l'activité de jeu et que du matériel puisse y concourir, cela doit être interrogé pour postuler que des pratiques heuristiques (savoirs propres au jeu, exercice de possibles etc.) observées chez l'élève dans la phase de dévolution, soient à même de nous permettre de décrire son apprentissage, depuis l'espace potentiel d'apprentissage du jeu, et ce, à l'aide du modèle de jeu didactique (et pour l'élève de lui permettre d'apprendre en jouant). Le jeu demeure un donné social et culturel de premier ordre, autant pour le sociologue que pour l'anthropologue, il est profondément ancré dans la culture et les sociétés

humaines. Le jeu préserve, fructifie, potentialise et dynamise l'activité. Le jeu possède un véritable potentiel d'action, une plasticité liée au fait qu'aucun instrument ou aucun réseau métaphorique ne lui appartient en propre, mais qu'il les actualise et les amplifie à l'envie. Peut-on pour autant penser le travail scolaire en terme de jeu et le jeu en terme de travail scolaire ? Si nous considérons le simple critère de plaisir, il semble y avoir de la place pour une telle perspective pour ces deux activités aux objectifs tranchés (connaître ou agir pour le plaisir), par *l'appétence naturelle au travail et au jeu* : la satisfaction d'avoir accompli une tâche avec succès, le soulagement et la détente que cela peut procurer *du plaisir* ou pour le moins *un certaine gratification* ; il en va autrement du fait de *l'appétence spontanée au jeu par le plaisir intrinsèque de sa pratique*. Le jeu et l'apprentissage répondent à des modalités différentes de l'être : pour Françoise Carecchio, le jeu a un « *mode d'être avec modalité d'agir* » (Ibid., 2010), alors nous pensons l'apprentissage en tant que « *mode d'être avec modalité de connaître* », connaître en tant que modalité de l'être, à savoir, comprendre de nouveaux items. Puisque nous pouvons explorer le connaître par le jeu, ne serait-ce que la connaissance des règles ou du matériel, du type et du sens du jeu également, apprendre de manière implicite pendant l'activité de jeu, cela permet d'abonder à l'idée d'un espace potentiel d'apprentissage du jeu (un système stratégique pragmatique, actualisant le pouvoir heuristique du jeu, conservant la rationalité et la dimension critique du joueur²⁴⁷). Sans l'actualisation du pouvoir heuristique du jeu, toute activité ludique se trouve réduite à la croyance qu'une règle plus du matériel égalent un jeu ; une croyance qui ignore l'équilibre dynamique de l'implication/distanciation de l'activité du joueur et sa latitude pour s'arrêter à l'envie (un tel « jeu » est inauthentique). La dimension du connaître de l'activité de jeu est un fait empirique (Éducation nationale, écoles modernes Montessori et Freinet) et théorique (Piaget ; Vygotski ; Wallon ; Bruner). Cependant le jeu reste circonscrit à un espace-temps singulier que nous ne retrouvons pas dans l'apprentissage. L'apprentissage n'a ni début ni fin si ce n'est la durée de son existence. Sa temporalité peut être maîtrisée au sein de situations favorables à l'acquisition d'informations et de connaissances, de manière linéaire (béhaviorisme) ou séquentielle (didactique), mais pour des situations complexes la temporalité de l'apprentissage demeure fondamentalement diachronique. Même si l'apprentissage est un processus à finalité sans fin, il permet néanmoins de construire de

²⁴⁷ Rationalité et dimension critique du joueur : « c'est dans la tension et l'équilibre dynamique entre implication et distanciation que réside la possibilité de s'impliquer tout en étant critique, et donc d'être par exemple en mesure d'arrêter un jeu auquel on ne croit pas ou auquel on ne veut plus jouer » (Silva, 2013, p. 5). Nous rapprochons cette citation de *L'être du jeu est partout déterminé comme dialectique de liberté et de nécessité, dans la perspective du fond-raison (le bon sens), de la règle, de la ratio, de la règle du jeu, du calcul.* » (Heidegger, op. cité).

nouvelles connaissances à partir de connaissances antérieures, en les intégrant à celles-ci, c'est sa raison d'être. Construire de nouvelles connaissances à partir d'anciennes, les intégrer dans les structures mnésiques et cognitives est un processus dynamique complexe qui ne peut être réduit aux seules opérations des processus cognitifs adaptatifs : il faut un chef d'orchestre qui indique les directions ou le sens à prendre. Pour s'en convaincre, il suffit d'évoquer la difficulté *intrinsèque* liée aux transferts d'apprentissages antérieurs face à une situation nouvelle, mais suffisamment similaire fonctionnellement ; par exemple, passer du jeu de jambes d'un boxeur au jeu de jambes du tennisman n'est pas chose aisée en réalité (même si sur le papier cela peut sembler évident), c'est ne pas tenir compte du contexte qui entoure ces pratiques.

En effet, la contextualisation des savoirs appris tisse un maillage serré dans lequel connaissances et contextes sont englués²⁴⁸ ; il nous semble difficile d'extraire du maillage cognitif, constitué autour de réseaux de connaissances et de savoir faire, le motif d'un savoir originel car la plupart du temps il est à reconstruire, voire à réapprendre. Le processus d'apprentissage peut de ce point de vue être rapporté à une structure temporelle qui enchaîne et articule trois composantes : linéaire, séquentielle et diachronique. Ces composantes s'enroulent sur elles-mêmes pour former un maillage virtuel infini reposant sur la constellation neuronale ; la chaîne débute par le niveau fondamental qui est l'acquisition sensible d'informations, suivie de leur mémorisation, puis de leur rétention confirmée par leur restitution en contexte ou par leur transfert *in situ*. L'acquisition se déroule dans une mémoire de travail, lieu de construction de nouveaux savoirs, « fragmentaires », à partir de connaissances antérieures efficaces. La consolidation des fragments de savoirs neufs figure le saut d'obstacles du parcours cognitif : ruptures épistémologiques, conflits sociocognitifs, voire troubles socioaffectifs. Enfin, c'est dans la profondeur des processus cognitifs d'assimilation et d'ajustements que se structure et s'incarne le processus d'apprentissage dans sa phase d'acquisition, puis de rétention dans la mémoire à long terme. L'intégration suit par

²⁴⁸ La structure d'une connaissance dans l'esprit de celui qui la possède est rattachée au contexte dans laquelle elle a été construite. Un contexte physique, social, subjectif, affectif, puisqu'apprendre nécessite inmanquablement un minimum de compréhension, et comprendre signifie étymologiquement prendre avec soi, ce qui permet de passer de l'énigme de la cause d'une chose à son évidence, de rendre intelligible l'interprétation d'une situation dans un contexte donné. Pour nous le transfert d'apprentissage extrait de l'intelligibilité d'un savoir, non pas ses significations et son sens (ses attributs), mais le type d'actions qu'il permet d'accomplir en situation (ses propriétés d'agir) ; le transfert d'apprentissage limité aux propriétés de l'agir confère un sens nouveau au savoir originellement lié à un contexte, sans le dénaturer pour autant. Qui dit sens nouveau dit significations nouvelles liées à ce nouveau contexte et donc, nouvelle connaissance issue d'un processus de transfert d'apprentissage et non pas d'un apprentissage. Il nous est difficile de faire la part des connaissances liées à l'apprentissage de celles du transfert d'apprentissage tant ils sont structurellement liés au processus d'apprentissage.

des mises en contextes progressivement différents, des exercices répétitifs et des situations problèmes impliquant ces nouveaux savoirs.

Enfin ces savoirs stabilisés sont intégrés en tant que nouvelles connaissances à solliciter et deviennent éligibles aux transferts d'apprentissages qui, somme toute, constituent l'étape ultime du processus d'apprentissage. Les processus cognitifs se modifient fonctionnellement et structurellement, ils constituent le socle de tout apprentissage, entraînant tout développement nécessaire à cette fonction, puisque nous postulons qu'apprentissage et développement forment deux aspects, statique et dynamique, du processus d'évolution adaptative de soi interagissant avec l'environnement. Nous avons entériné l'idée que l'activité ludique constituait un moyen de la dévolution pour que l'élève apprenne ; nous en avons déduit que l'apprentissage se faisait au sein de l'espace potentiel d'apprentissage du jeu, une réflexion nous développons ci-dessous. La problématique théorique a fait émerger les points clés incontournables sur la contribution essentielle du jeu dans le développement et l'apprentissage de l'enfant, et de l'élève. Une contribution du jeu au développement-apprentissage qui, pour nous, relève de l'espace potentiel d'apprentissage du jeu, dont les points saillants sont un système éminemment pragmatique (Bruner ; Alvarez) en terme stratégique, l'actualisation de son pouvoir heuristique (Henriot ; Silva).

Retour sur les contributions théoriques du jeu à l'apprentissage :

Dans le champ éducatif :

- Pour le développement psychomoteur et pour celui du langage, il est un vecteur fondamental de la communication sociale et de l'intégration sociale.
- L'apprentissage de savoirs par imitation, des jeux de rôles avec un scénario réglé, jeux de constructions, etc.
- Aux prémices des apprentissages.
- A tout apprentissage comme propédeutique (et non simple exercice).

Dans le champ didactique :

- En tant que moyen de la dévolution
- En tant que modèle de pratiques de référence
- En tant que modèle de pratiques culturelle et sociale
- En tant que jeu culturel lié à ce modèle de pratique
- En tant que modèle de l'activité humaine et de l'action conjointe
- En tant que modèle pour décrire le jeu didactique de l'action conjointe
- En tant que modèle pour décrire le jeu d'apprentissage de l'élève
- En tant que modèle pour décrire les jeux épistémiques du professeur et des élèves

Ainsi, le jeu se présente à nous comme un espace potentiel de développement et d'apprentissage ; nous englobons les spécificités du développement et celles de l'apprentissage, sous le terme de **développement-apprentissage**²⁴⁹, un processus à finalité sans fin, avec comme modalités connaître et agir, et plus prosaïquement pour s'adapter à la situation qui sollicite ce processus fondamental chez l'homme. Le jeu est un espace potentiel de développement-apprentissage parce qu'il s'affranchit de limites conventionnelles, par sa faculté de pouvoir se régler sur n'importe quelle convention, d'actualiser son pouvoir heuristique, son système capacitif stratégique pragmatique ; le jeu est un pur exercice d'intelligence, qu'elle émane du corps ou de l'esprit, le jeu n'est jamais absurde ou abscons, bien qu'il puisse être jugé stupide ou idiot.

Le jeu est présent à deux niveaux de description et d'interprétation : celui de l'expérience réelle ludique (l'attitude ludique du joueur), et celui de la modélisation en termes de jeu didactique pour analyser les activités didactiques et cerner les apprentissages de l'élève qui s'y déroulent. Nous avons jeté un pont entre ces deux niveaux de jeu, le jeu-modèle et le jeu-ludique, par l'activité ludique comme moyen de la dévolution, avec le jeu-ludique (le jeu) comme modèle de pratiques sociales de référence, afin d'établir un modèle de description du jeu didactique (le jeu-modèle) de l'activité de l'élève et du professeur. Comme il s'agit d'un jeu authentique (identifié par notre approche du concept de jeu), nous supposons que l'apprentissage se déroule dans l'espace potentiel d'apprentissage-développement du jeu.

Il reste à expliciter le processus d'éclosion de capacités d'agir depuis des savoirs, pour l'activité d'apprentissage-développement potentielle du jeu. Est-ce de manière implicite, experte, par l'entremise du jouer ? De manière explicite, par l'entremise de reprises ponctuelles du professeur ? Plus simplement et de manière plus essentielle, serait-ce la résultante de l'action conjointe et des transactions qui s'y déroulent, décrites par la modélisation des jeux de savoirs, qui aménage les conditions de possibilités du processus de dévolution ? Parvenu à ce stade de réflexion théorique sur la dévolution d'activité ludique en contexte scolaire (l'activité ludique en tant que moyen de la dévolution), nous avons montré que l'apprentissage *stricto sensu* sollicite l'espace potentiel d'apprentissage-développement du jeu (du fait de la contribution sociocognitive du jeu au développement-apprentissage chez l'enfant), puis nous interrogeons le savoir pour confirmer ou infirmer notre réflexion.

²⁴⁹ Voir notre discussion à propos des stratégies cognitives, de l'intelligence et du « *mental power* » au Chapitre 1. Théories de l'apprentissage §2 L'approche cognitive constructiviste et génétique : Piaget.

Le savoir réactualise les représentations du monde, les modifie. Le monde n'existe qu'en tant qu'actualité, or être dans le monde c'est faire partie du monde, se le représenter pour en faire partie, malgré des chaînes causales hors de portée de l'homme, aux conséquences incalculables (un déterminisme extrinsèque en dehors de tout libre arbitre). Ce qui donne tout son sens à l'apprentissage c'est la promesse d'un « pouvoir agir » sur le monde par ses représentations. Le contexte qui donne naissance à toutes connaissances sur le savoir fait partie du savoir ; l'abstraction de la connaissance du contexte qui l'a vu naître est à penser en termes de transfert d'apprentissage ou d'actualisation de compétences, ce qui est censé contextualiser d'une autre manière ce savoir en situation. Apprendre pour apprendre n'existe pas en soi, nous apprenons pour faire ou en faisant quelque chose qui nous sert à un moment ou à un autre, qui nous est utile, recherché en soi pour augmenter sa puissance d'être et ses possibilités d'agir sur le monde, les autres et sur soi. Par cette ouverture, nous concevons qu'acquérir des savoirs se mesure aussi à l'aune des capacités que ce savoir « met » en nous. Des capacités opératoires et fonctionnelles, assurant moult compétences en situation de « pratiques », soyons lapidaire : des savoirs pour agir au sens du « faire » mais aussi au sens de « l'être » comme penser.

Interrogeons comment en contexte scolaire, ces savoirs diffusent des effets bénéfiques ?

L'élève par son « métier d'élève » (Sirota, 1999), développe une attitude et des pratiques en propre pour apprendre, nous les avons montrées en tant que principes pour apprendre ; cependant la situation d'apprentissage se présente comme découverte et exploration de nouveaux continents, d'une terre inconnue, de quoi s'enthousiasmer et/ou sortir de sa zone de confort et d'économie, parce que : il y a des problèmes à résoudre, on ne maîtrise pas ce qui se passe, on doute et on se pose des questions, puis vient le temps de la réflexion, des hypothèses et suppositions, on résout un problème puis un autre. Comment l'élève appréhende-t-il cette situation inédite, quelles pratiques met-il en œuvre pour apprendre ? Quels sont les moyens qu'il se donne et se procure pour réussir ? Comment entre-t-il en situation d'apprentissage, où un savoir mis en jeu va exiger, *a priori*, de comprendre de quoi il retourne, avant toute chose de lui donner du sens ? En didactique, l'étape formelle d'entrée dans la situation d'apprentissage par l'élève est définie par la tâche de dévolution, par l'enseignant, d'un savoir ou d'une pratique, à l'élève, il en résulte une activité dévolue à l'élève. L'élève devient responsable des pratiques mises à l'œuvre par lui-même et pour lui-même, en vue d'acquérir les savoirs enseignés qui sont en jeu pour la dévolution. Mais l'intention de l'élève concerne-t-elle pour autant tous les savoirs en jeu, les apprentissages implicites et informels dont il se rend capable (Brougère & Bezille, 2007), concernent-ils de

près ou de loin les savoirs didactiques en jeu ? Cette part d'indétermination ne peut semble-t-il être levée du fait de la diversité des modes d'apprentissages de chaque élève et, pour un élève, du fait de la variété des situations qui convoquent ses connaissances en vue d'acquérir de tous nouveaux savoirs.

Nous distinguons deux approches symétriques mais opposées concernant les savoirs enseignés : celle issue de transpositions didactiques descendantes (noosphère->élève), et celle fondamentalement située dans l'agir et émergeant de problèmes didactiques posés par l'action. Ces savoirs relèvent d'une analyse ascendante de la transposition didactique (Mercier).

Pour décrire, par le modèle du jeu didactique, l'activité pendant la phase de dévolution, nous comprenons l'analyse dialectique du jeu d'apprentissage et du jeu épistémique émergent de l'élève ; nous comprenons l'intérêt que présente la tâche de dévolution pour mettre en évidence toute contribution productive aux savoirs enseignés à l'élève, dans un contexte de pratiques ludiques, en termes d'analyse ascendante de la transposition didactique.

Nous répondons à notre besoin de lier les savoirs et enjeux de savoirs à la dévolution et à l'activité ludique comme moyen de dévolution. Nous répondons également à l'apprentissage de savoirs, des savoirs enseignés et issus d'une analyse ascendante de la transposition du fait du jeu ludique, de l'ingénierie du jeu didactique, fondamentalement, du fait de l'action conjointe en didactique. Un faisceau d'indices se dessine à partir du modèle de pratiques de référence en tant qu'activité ludique (le jeu au sens commun). Les savoirs du jeu (par l'actualisation du pouvoir heuristique du jeu, son système pragmatique stratégique) font émerger de nouvelles capacités pour penser et agir en situation. L'activité ludique est un véritable moteur pour la dévolution puisque l'élève *proprio motu* est acteur du jeu autant qu'il en est l'auteur, ce qui fonde l'apprentissage en termes d'apprentissage-développement avec les capacités du jeu. Les capacités de l'élève-joueur à maîtriser des règles (du contrat didactique permettant de définir la typologie du jeu d'apprentissage, les règles et les stratégies des capacités d'action du savoir), des stratégies en contexte d'incertitude, sa lecture du champ de possibles (aux possibilités déployées par des capacités au potentiel cognitif élevé), font que l'élève se rend capable d'agir sous le couvert de capacités opératoires et fonctionnelles efficaces actualisées et amplifiées par le fait de jouer.

Quelle que soit la forme de la participation de l'élève à l'enseignement, notamment par une activité ludique²⁵⁰, elle actualise et augmente son pouvoir heuristique et ses capacités à agir en contexte de dévolution d'activités, ce qui incite à considérer que suivant une analyse ascendante de la transposition didactique (Mercier, 1997 ; 1999), des savoirs puissent être mis au service de pratiques du jeu, et que ces savoirs s'intègrent aux structures ludiques (règles, enjeux, typologie de jeux, stratégies). D'un autre côté, les pratiques peuvent faire émerger chez le professeur des questions et des problèmes ou des questions didactiques à l'œuvre dans le jeu joué. Pensé de cette manière, l'activité de jeu participe à la production de savoirs, ce qui peut être la marque d'une ingénierie didactique déployée pour la dévolution, ce que le modèle de jeu didactique permet de décrire et d'interpréter par l'entremise du jeu épistémique source du professeur. Un travail d'ingénierie didactique de l'activité ludique (même léger et effectué en amont par le professeur), peut se révéler indispensable pour conférer aux savoirs en jeu des atours d'utilisabilités pragmatiques pour l'agir du jeu (Alvarez, 2007 ; Schmoll & Schmoll, 2012). Nous pensons aux typologies de jeux à mettre en place dans le cadre d'un jeu éducatif ou d'un jeu pédagogique (Grandmont, 1999), et à leurs soubassements en termes de savoirs à acquérir. En bref, des savoirs issus d'analyses ascendantes en situation de jeu à partir de questions didactiques rencontrées par l'élève, à l'œuvre dans le jeu, mais des savoirs au service du jeu²⁵¹. En se faisant, le modèle de jeu épistémique source du professeur avec un modèle de pratiques se référant au jeu pratiqué par l'élève, permet de s'assurer du primat de l'activité jouer d'une part, et de pouvoir en décrire les avancées en termes de savoirs, par le jeu épistémique émergent de l'élève. L'élève s'octroie de nouvelles capacités qui lui permettent de poursuivre son jeu, de devenir cause d'autant sinon de davantage de jeu. Du coup, ces facilités à l'origine de capacités élargies peuvent produire des traces d'apprentissages effectifs. Des traces d'apprentissage qui peuvent demeurer confinées au sein de l'espace de jeu et disparaître à sa clôture, ce qui néantiserait tout apprentissage effectif. Ainsi, la tâche délicate du professeur consiste au moyen de son propre jeu épistémique source, utilisant comme modèle de pratiques le jeu dévolu à l'élève, à entretenir des conditions d'apprentissage pour l'élève afin qu'il puisse s'approprier et résoudre les questions émergents de son activité (transposition ascendante). Nous comprenons que le contrat didactique du professeur puisse évoluer et alimenter le jeu de l'élève et par là, que les jeux épistémiques source et émergent de ceux-ci, se portent au bénéfice de l'activité ludique.

²⁵⁰ Pour Marlot « Mercier (1997) assimile la participation des élèves à l'enseignement comme la forme accomplie de la dévolution, sachant qu'à partir de là, toutes les nuances et les formes de participation sont possibles. » (Marlot, 2008, p. 58).

²⁵¹ Utilisables, pragmatiques et formels.

Le professeur dispose pour son jeu épistémique source d'un modèle de pratiques se référant à un jeu, ce même jeu qui fait l'objet de la dévolution d'une activité ludique à l'élève ; ce qui nous permet de poser notre objet de recherche en ces termes :

Objet de recherche

L'activité ludique comme moyen de la dévolution et comme modèle de pratiques de référence du jeu épistémique source du professeur.

Le premier point d'entrée méthodologique dans l'activité ludique à partir de notre objet de recherche se définit ainsi par les traces d'apprentissages effectives (en termes de capacités, ludiques éphémères ou durables) laissées pendant l'activité ludique dévolue aux élèves, et également par **la manière dont le professeur et les élèves assurent la continuité des jeux épistémiques conjoints, en se rendant capables**, par des propositions, des reprises, des reformulations, et des ajustements aussi, **de capacités** à réinjecter **pendant la dévolution du jeu**²⁵². Pour faire suite à ce point d'entrée méthodologique, notons que les programmes scolaires de 2016 suggèrent d'utiliser le jeu comme ressource parmi d'autres dans les situations d'apprentissages (voir annexe 16b), mais pas en tant que situation d'apprentissage ; là où en maternelle le jeu pourvoit à l'apprentissage de savoirs, la situation de jeu est à l'origine d'apprentissage, ce qui, du point de vue pragmatique dénote un espace potentiel d'apprentissage du jeu. Le jeu ludique²⁵³ possède ses savoirs propres (gestion de l'incertitude, stratégies, tactiques, démarches heuristiques) ; or, ils sont utilisés en maternelle pour apprendre des savoirs, sans pour autant avoir été enseignés par eux-mêmes. Il nous a semblé approprié et pertinent de nous appuyer sur ce cadre de savoirs propres au jeu (en tant que principes méthodologiques de l'élève et pour le professeur) afin d'envisager le jeu épistémique source du professeur référé à un modèle de pratiques ludiques.

Dit autrement, cela constitue **notre second point d'entrée de la méthodologie**, la dévolution d'activité ludique semble, du point de vue du principe méthodologique de l'apprendre pour l'élève (rapport au savoir par des pratiques de jeu), une base pertinente pour l'apprentissage de savoirs, à la condition que ces savoirs émergent de l'activité ludique elle-même, et précisément, que ce soit l'activité ludique qui soit à l'origine de la mise à l'œuvre de

²⁵² Rappelons le lien organique entre le processus de dévolution et d'apprentissage du fait de reprises : « Tout se passe comme si la dévolution résidait en partie dans la reprise, par le professeur, de propositions d'élèves; reprises qui amènent ceux-ci à mieux assumer l'ensemble du processus d'apprentissage » (Marlot & Sensevy, 2004).

²⁵³ Le jeu ludique est une « machine » à motivation parce qu'il procure un plaisir gratuit, auto-gratifiant et développant l'estime de soi.

questions didactiques par les problèmes qu'elle rencontre²⁵⁴ ; qu'ainsi l'activité ludique soit à l'origine de capacités spécifiques pour appréhender les enjeux épistémiques émergents comme moyen(s) ou comme fin(s) de l'activité ludique²⁵⁵. **Des transpositions ascendantes du savoir depuis des pratiques ludiques, pour que puissent s'analyser des prémices de l'apprendre chez l'élève.** Le professeur a un rôle éminent dans la conduite et l'accompagnement de l'activité ludique de l'élève, nous y percevons des tâches de régulation et d'institutionnalisation. Depuis notre objet de recherche, notre méthodologie a pour tâche de montrer que le jeu est un moyen de la dévolution, pour cela nous devons montrer qu'il y a un apprentissage en utilisant le modèle de jeux épistémiques conjoints du professeur et de l'élève, que cet apprentissage est réalisé depuis l'espace potentiel d'apprentissage du jeu, soit pendant la dévolution de l'activité ludique. Nous devons préciser ce en quoi et ce par quoi le professeur, depuis le modèle de pratiques de référence du jeu dévolu, exerce une influence sur l'acquisition de savoirs, en termes de capacités d'agir, pour que l'élève joue bien (mieux) au jeu ludique. Pour ce faire nous suivrons l'évolution de l'action conjointe de l'élève et du professeur, par le triplet des genèses pour décrire l'évolution des systèmes stratégiques contrat-milieu.

En résumé, le professeur et sa capacité de traduire un savoir en capacité d'agir²⁵⁶, et de l'autre l'élève apprenant à mieux jouer en se rendant capable de nouvelles capacités d'agir.

²⁵⁴ Ceci n'est pas nouveau, dans les jeux vidéo multi-joueurs en vue de l'apprentissage des langues, si le « design » et les ressorts de l'activité sont ceux du jeu ludique, il n'en reste pas moins vrai que pour continuer à jouer la barrière de la langue doit être franchie, ainsi des modules didactiques y sont insérés afin d'en faciliter le plaisir de continuer dans la joie d'être et de demeurer cause de ce qui est pour soi-même. Ainsi formé, la didactique est au service du jeu, elle en est une des ressources (voir les travaux de Schmoll & Schmoll (2012)) et non pas une condition. À l'inverse depuis la rentrée 2016, à l'école primaire et au collège, la notion de jeu peut être convoquée comme à titre d'exemple de situation, d'activité ou de ressource pour développer des compétences (voir Annexe 16b).

²⁵⁵ Un jeu libre purement ludique ne peut faire l'objet d'une dévolution ; sont concernés le jeu éducatif et le jeu pédagogique, ainsi que les combinaisons jeu ludique-jeu éducatif et jeu éducatif-jeu pédagogique, ce qui montre clairement que le jeu se doit d'être préparé didactiquement, c'est à dire qu'il doit comporter les modules didactiques appropriés pour son déroulement (Schmoll & Schmoll, 2012).

²⁵⁶ Toutefois, cela pose la question critique du lien entre ce que l'enseignant sait et sa capacité d'agir en classe.

METHODOLOGIE

Pour répondre à notre problème théorique [*Est-ce qu'en contexte de dévolution des séquences d'activités ludiques permettent aux élèves d'apprendre ?*], et disposant de l'objet de recherche [*L'activité ludique comme moyen de la dévolution et comme modèle de pratiques de référence du jeu épistémique source du professeur.*], il est nécessaire d'effectuer par une étude préalable en classe, une pré-enquête minutieuse afin de déterminer la faisabilité d'une méthode et les outils nécessaires pour sa mise en œuvre. Les conditions de cette pré-enquête sont à définir conjointement avec le professeur afin de se donner des moyens de pouvoir répondre, tout ou partie, au problème théorique. Nous suggérons, sans aucune indication ni directive de notre part, la libre mise en œuvre par le professeur d'une activité ludique en classe dans le but de faire apprendre un savoir à l'élève.

Ce n'est qu'à l'issue de cette pré-enquête que nous réalisons, ou pas, la faisabilité d'une enquête en classe pour répondre à notre problème théorique, tout en disposant de l'objet de recherche défini pour cette enquête, et, des critères et conditions d'analyse de celui-ci ; ce, à l'aide d'une méthode à définir, et qui doit répondre, préalablement, à une réflexion épistémologique rigoureuse.

En résumé, nous définissons notre approche méthodologique par les critères suivants :

- Pré-enquête sur des activités ludiques à l'initiative du professeur en classe.
- Validation du caractère ludique des activités proposées par l'enseignant.
- Justification du choix d'une méthode qui répond au problème épistémologique posé.
- Justification des activités ludiques en classe pour apprendre des savoirs.

A) METHODE

Chapitre 1. Contexte

Le collège Marie Laurencin à Marseille est adhérent au réseau ECLAIR, il exerce son droit à l'innovation et à l'expérimentation de sa propre organisation du temps des pratiques et des contenus de son enseignement²⁵⁷. À l'origine de ce qui a fait changer l'établissement, il y a la volonté du proviseur en place en 2012, de tenter une autre approche pour palier à la difficulté persistante des élèves à l'écrit, aux résultats inférieurs à la moyenne nationale aux évaluations PISA³ et au DNB²⁵⁸. Bien que les tentatives précédentes aient échoué, le bouche-à-oreille des proviseurs s'intéresse aux innovations en matière d'expériences portant sur la réorganisation du temps de travail et des contenus et des pratiques d'enseignement-apprentissage. Sous la poussée d'une professeure de mathématique, une initiative pédagogique prend forme, retravailler les contenus et les pratiques, ce qui a mis un groupe de professeurs au contact de la pédagogie Freinet lors d'un stage de deux jours au collège Jean-Jaurès à La Ciotat. Les contenus des programmes observés sont répartis sous formes d'ateliers en groupes de recherches coopératives, de projets individuels, d'exposés pluridisciplinaires, de développements de compétences spécifiques (sanctionnées par un brevet). L'ensemble de ces actions sont coordonnées et régulées par le collectif enseignants-élèves. Partant de ce constat sur des contenus et des pratiques innovantes, des idées émergent, confirmant pour certaines professeures le bien-fondé de leurs intentions initiales d'adapter les contenus aux élèves. Une dynamique puissante naît de cette expérience et donne corps à un projet assez radical, celui de réformer le rythme scolaire par des pratiques et des contenus scolaires innovants soutenus par des dispositifs de l'Éducation nationale, à mettre en pratique dès la rentrée 2012. L'ambition du projet est de susciter davantage de motivation et d'autonomie chez les élèves. Un consensus de forme autour de l'idée de répartir les contenus en des temps fixes, réservés au curriculum scolaire prescrit, et de répartir des pratiques de type Freinet en des ateliers mais selon un temps modulable. La question de savoir comment s'en donner les moyens ? Quels dispositifs de l'Éducation nationale peut aider au développement de nouvelles pratiques d'enseignement ? Le dispositif éducatif EIST²⁵⁹ qui est un tronc commun pour les sciences

²⁵⁷ Le recours à l'expérimentation par les établissements autorisés par l'article repose sur l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005.

²⁵⁸ DNB : Diplôme national du brevet, anciennement BEPC (Brevet d'études du premier cycle du second degré).

²⁵⁹ EIST : L'Enseignement Intégré de Science et de la Technologie en sixième et cinquième est expérimenté depuis 2006. Il permet de mettre en œuvre la démarche d'investigation caractéristique des pratiques scientifiques

physiques, les sciences de la vie et de la terre et la technologie proposé par l'Éducation nationale, répond en partie aux attentes créées. Le projet pédagogique se précise, si le temps en classe contraint les contenus de savoirs pour l'enseignement-apprentissage, le travail en groupe d'atelier, au temps modulable, peut s'appuyer et utiliser davantage de pratiques sociales de référence pour les savoirs enseignés, le *temps mobile*²⁶⁰ était né. Ainsi, de nouvelles pratiques sont supposées engendrer des rapports plus riches aux savoirs et des situations d'enseignement-apprentissage sont laissées davantage à l'initiative de l'élève qui s'engage dans l'activité (à l'instar de ce qui a été observé en Freinet au collège Jean-Jaurès).

A l'issue cette année scolaire expérimentale sur l'EIST, un bilan rédigé par les trois professeurs à l'intention de Mme La Principale (annexe A18b), indique une plus grande participation des élèves en atelier et la difficulté d'évaluer les compétences acquises.

Mais à la rentrée 2013, l'EIST est abandonné (du fait d'une mutation et de deux professeurs moins motivés) au profit d'un élargissement de l'expérience à des ateliers interdisciplinaires comme ceux, ponctuels, en Maths et Français, en Maths et Anglais, et l'atelier Sport & Santé (SVT et EPS) 10 séances / classe, qui perdure pendant 3 ans.

Pour certaines séances, des aspects ludiques ont été identifiés en pratique, d'autres ont été révélés par des questionnaires ciblés sur le ressenti pendant l'atelier Sport & Santé (annexe A17). L'ensemble de ces aspects ludiques a motivé, pour partie, un recentrage de notre sujet de thèse sur le jeu et l'apprentissage de savoirs.

et technologiques et favorise le décloisonnement entre disciplines. Les expérimentations à l'École reposent sur l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005.

²⁶⁰ Tous les enseignements du collège sont concernés par le temps mobile. L'unité d'enseignement de temps fixe passe de 55 à 45 minutes et a lieu le matin en classe. Les 10 minutes restantes alimentent la cagnotte du temps modulable fixé par tranche de 1h30 l'après-midi. Le temps fixe s'adresse à une classe entière (24 élèves le plus souvent), tandis que le temps modulable s'applique au tiers de la classe soit un groupe de 8 élèves ; des ajustements sont fait si la classe à plus ou moins de 24 élèves. Un outil de planification a été spécialement conçu par une professeure de mathématiques pour gérer sa complexité – groupes, temps mobile, classes, ressources enseignant(e)s. Un partitionnement des cours fixes le matin par classe entière et en atelier par tiers de classe l'après-midi. Une expérience qui a fait l'objet d'une publication dans le dossier des Cahiers pédagogiques *Qu'est-ce qui fait changer un établissement ?* des Cahiers Pédagogiques n° 509 Ce qui fait changer un établissement reprise sur Eduscol <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche9530.pdf>, ainsi qu'une table ronde en décembre 2014 au lycée Victor Hugo de Marseille avec Les Cahiers Pédagogiques et Éducation et Devenir, suivie d'une conférence (résumé : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-fruits-d-une-collaboration-reussie>).

Nos recherches sur le terrain ont devancé, d'une certaine manière, un discours politique éducatif qui, fin 2014, préconisait de rendre les mathématiques plus ludiques, puis qui, dès la rentrée 2016, a institué l'enseignement interdisciplinaire par le dispositif EPI²⁶¹ (acronyme d'Enseignement pratique interdisciplinaire, voir aussi à l'annexe A17a), une pratique d'enseignement obligatoire pour tous les enseignants et encadrée par une liste de thèmes *interdisciplinaires* à choisir et dont ils doivent s'inspirer avec un professeur d'une autre discipline, ou seul mais avec une perspective différente de celle de leur matière.

Depuis la rentrée 2016, le jeu est préconisé comme une des ressources possibles en situation d'apprentissage de compétences, ce qui, d'une certaine manière, pose un cadre institutionnel pour y inscrire et valider notre recherche sur l'activité ludique comme moyen d'apprentissage.

²⁶¹ À noter que l'encadrement stricte des EPI a disparu dès la rentrée 2017 « Finie la liste des thèmes des EPI : elle disparaît totalement du nouvel arrêté tout comme la mention qu'ils peuvent être faits par toutes les disciplines. C'est un moyen efficace d'accélérer leur disparition. Les enseignants pourront baptiser EPI tout ce qu'ils voudront faire. Le nouveau texte ne supprime pas pour autant les EPI. Il y a toujours 3 heures d'enseignements complémentaires en 6ème et 4 de la 5ème à la 3ème. Et la répartition entre AP et EPI reste décidée par le Conseil d'administration sur proposition du conseil pédagogique. Il n'y a plus de temps de référence pour l'AP ni de nombre d'EPI à faire. » Tiré de l'article *Collège : Le ministère enterre les EPI* du Café pédagogique, lien : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/06/01062017Article636319002030600545.aspx>

Chapitre 2. Pré-enquête

Conformément à l'orientation en didactique comparée du laboratoire de didactique, à partir de la rentrée 2016, notre enquête sur le terrain a été menée sur deux disciplines scolaires. Pour ce faire, nous avons exclu l'interdisciplinarité et les EPI pour nous focaliser sur les disciplines que nous avons élues. Précisons ce qui nous a conduit à ces deux disciplines.

1. Observer quelle(s) discipline(s) et pourquoi ?

Nous avons visé, *a priori*, les matières privilégiées dans les connaissances et les compétences du socle, à savoir le Français et les Mathématiques. Nous avons écarté les mathématiques, du fait de l'indisponibilité des professeurs pour cette recherche, et surtout, comme nous l'avons précisé précédemment, du fait des difficultés importantes et persistantes des élèves en Français et notamment à l'écrit, ce qui nous a conduit à privilégier cette discipline devant les mathématiques. Un choix conforté par une étude sur un certain désintérêt pour les mathématiques (au Lycée) révélant qu'elles ne seraient pas suffisamment porteuses de sens, mais réservées à un usage stratégique²⁶². Notre réflexion a privilégié toute discipline porteuse de sens pour l'élève, dont les pratiques sociales de référence lui seraient, *a priori*, plus familières, voire quotidiennes. Ainsi pour la seconde discipline, si nous pouvions tout autant choisir, l'histoire-géographie, les arts plastiques, la musique ou encore la SVT et l'EPS (cette dernière présentant un air de famille avec le jeu, considérant le biais méthodologique induit, nous l'avons écarté). Notre second choix s'est finalement porté sur la SVT, parce qu'elle parle du corps, de l'environnement, de biologie, d'écologie, elle fait sens à plus d'un titre en s'intéressant tout autant aux découvertes scientifiques qu'aux réalités actuelles ; et notre atout, nos observations de pratiques SVT couvrent plusieurs rentrées scolaires dans le cadre de l'atelier Sport & Santé (évoqué au paragraphe précédent).

Une seule des deux professeurs de français a accepté d'emblée l'idée d'une activité ludique ainsi que le seul professeur de SVT²⁶³. Nous avons proposé le jeu comme activité pour apprendre des savoirs aux professeurs de Français et SVT.

²⁶² « En France, le constat d'un désintérêt des lycéens pour les mathématiques a pu être observé à partir de certains indicateurs²⁶². Par exemple, dans son ouvrage qui repose sur l'analyse des réponses à un questionnaire soumis à 10 000 lycéens, Roger Establet (2005) conclut que, pour ces derniers, les sciences dures "sont des instruments stratégiques, non pas des enseignements porteurs de sens." » (Matheron, 2009).

²⁶³ Notons par ailleurs notre collaboration avec le professeur de SVT depuis la rentrée 2012, d'abord dans le cadre de l'EIST (avec un professeur de physique et un professeur de technologie), puis de 2013 à 2015 dans le cadre de l'interdisciplinarité SVT et EPS.

2. Pré-enquête à la rentrée 2016 : français et SVT

Nous avons eu besoin de nous faire une idée sur la manière dont les jeux seraient organisés et sur les raisons et les motivations des enseignants à mettre en œuvre des activités ludiques pour l'apprentissage des élèves. Nous avons conduit notre pré-enquête en Français puis en SVT. Pour ce faire, les entretiens avec les professeur(e)s sont conduits par un questionnaire comportant 5 rubriques et ses items ; il est enregistré avec l'accord de l'enseignant(e). Le texte du questionnaire est caché à l'enseignant lui interdisant d'anticiper une réponse, et il lui est demandé de répondre spontanément. À l'issue de l'entretien un questionnaire vierge est remis à l'enseignant, afin de le compléter, d'y revenir et éventuellement de creuser certains points, puis de nous le remettre quelques jours plus tard. Il s'agit pour nous d'approfondir, par ses reformulations par exemple, ce qui a été ébauché et dit à l'entretien. Nous procédons de cette manière pour les deux enseignants, à savoir un entretien assez bref, d'une dizaine de minutes, ce qui nous permet de remplir un questionnaire des raisons et des motivations du professeur pour mettre en œuvre une activité ludique en classe (annexe 19a). S'ensuit un bref décodage des motivations de l'enseignant pour comprendre s'il agit pour son compte, pour celui de ses élèves, ou au nom de l'institution. La réponse écrite et détaillée de la professeure de Français figure à l'annexe 19b ; le professeur de SVT n'a fait part d'aucune réflexion écrite, ses réponses orales figurent à l'annexe 19c.

Pour nous, la démarche « ludique » de la professeure de Français est motivée pour soulager la difficulté générale à l'écrit de ses élèves, les faire s'exprimer librement, dans le cadre d'un jeu réglé, en les faisant intervenir oralement face à la classe. En cela l'esprit du programme préconisé pour la rubrique description est conservé ; le plus donné par le jeu est que les élèves se rendent capables, par la communication orale, de capacités pour dépasser leurs lacunes et leurs manques pour le langage écrit. Le jeu « éducatif » en atelier est, comme n'importe quel jeu, un moteur de motivation et de participation active dans la classe. De plus, l'enseignante est soulagée, en grande partie, du poids de maintenir la discipline pour la classe entière et ce, en autorisant le jeu pour l'enfant. L'activité toute entière de l'élève est revisitée en terme d'engagement, d'implication et de participation, afin qu'il y construise son apprentissage.

La professeure indique clairement qu'une pédagogie ludique peut être une solution face à des difficultés en expression et en communication pour la langue française. Par ailleurs, nous rapprochons cette démarche ludique de l'apprentissage en français, par de nombreuses contributions en pédagogie du jeu pour l'apprentissage de la langue française en classe menée par Haydée Silva (2008).

2.1 Description de l'activité ludique de la séance de SVT

Quelques minutes avant la séance du 27 janvier 2017 classe 5^o1 de 10h40 à 12h10, le professeur m'a révélé que les élèves n'étaient pas au courant du contenu de la pratique, une surprise. Comment en a-t-il gardé le secret, il ne l'a pas dit. Il a déjà réalisé une telle prouesse il y a trois ans en EIST, par la brillante idée de conceptualiser empiriquement l'idée de l'habitat écologique, par l'étude d'une fourmilière²⁶⁴. Mais il ne s'agit pas d'une énigme à trouver et c'est intrigant, est-ce un jeu ? C'est la surprise.

2.1.1 La surprise

Le contexte de l'activité est connoté d'incertitude, d'imprévu, mais l'effet de surprise, agréable, est garanti, puisque les élèves préfèrent manipuler plutôt que d'écouter une leçon. L'incertitude de l'atelier se dissout rapidement par le dévoilement, savamment orchestré par le professeur, en deux temps, lorsqu'il annonce qu'il s'agit d'une dissection puis, il pose une caisse de poissons sur sa paillasse.



Photographie, prise par nous, sur le vieux port de Marseille.

2.1.2 Dissection de la branchie du poisson

Le contenu de la leçon a été tenu secret, et les pratiques de la dissection du poisson que les élèves ont à accomplir sont données au fur et à mesure. Autrement dit, il leur est demandé de participer sans condition à la situation, et l'adhésion des élèves est totale.

²⁶⁴ Un modèle de pratiques de référence animale favorisant par des comparaisons et des rapprochements, la manière de concevoir et de fabriquer son lieu de résidence, une maison par exemple.

Chaque manipulation fait l'objet d'une découverte opératoire pour l'élève. Exploration que nous pourrions qualifier, au sens large du terme, de ludique du fait d'une incertitude reconduite à chaque nouvelle opération de dissection, puisque ce sont des premières fois et que l'attention de l'élève est motivée par ce qui advient et le plaisir de la réussite des tâches qui lui sont demandées, ce dont il semble friand *a priori*. Le professeur propose cette dissection du poisson pour la première fois à la classe, et par des règles opératoires précises pour chacune des manipulations à effectuer, il régule l'incertitude des élèves ; des modes opératoires précis et aisément imitables qui affaiblissent la densité initiale du milieu didactique pour la dissection, et qui n'offre finalement que peu de résistance aux élèves. Nous suggérons que le milieu de l'expérience de l'élève est amoindri : en diminuant la confrontation de l'élève au milieu-problème, du fait de l'anticipation des difficultés du mode d'emploi (le professeur dévoile les trucs et les astuces à mettre en œuvre), le contrat didactique, dont le professeur est porteur, déborde et envahit le milieu-problème en l'anéantissant en quelque sorte, l'élève n'a plus qu'à suivre les instructions de l'exemple à suivre²⁶⁵.

2.1.3 La dévolution de pratiques : une activité ludique ?

La dévolution de pratiques se succède pour chaque binôme, se résume à répéter et appliquer au mieux les consignes reçues. Bien que le binôme puisse prendre ses décisions de manière autonome, elles sont déjà contraintes et orientées compte-tenu des règles opératoires strictes ; ces règles n'autorisent que le déploiement de possibilités inscrites dans le registre opératoire du professeur, et qui les a décrites avec précision lors du rassemblement autour de la paillasse de démonstration. Dans ce contexte de manipulations guidées et assistées, il s'agit pour l'élève d'imiter ce que le professeur a montré par des gestes simples et précis, ce qui ne lui demande que peu d'efforts et un peu d'attention. Par un manque de résistances du milieu didactique à l'apprentissage de l'élève, l'appropriation *proprio motu* visée par la dévolution se résume à une répétition de gestes assimilés lors de la définition des règles du contrat didactique ; un contrat ouvert puis clos à chaque nouvelle manipulation.

2.1.4 Retour des élèves sur l'activité : un jeu de quel type ?

Nous n'assistons à aucune mise en œuvre de jeu ludique, en effet, l'objet « jeu » n'est pas défini par l'activité de l'élève au contraire, l'activité est définie par la dissection de la branchie. Dans ces conditions nous ne trouvons pas traces d'activité ludique comme moyen de la dévolution, pas plus que d'activité ludique comme modèle de pratiques de référence

²⁶⁵ L'exemple est utilisé, notamment, comme « roue de secours » pour le manque de discernement.

pour le jeu épistémique source du professeur. Une activité qui a beaucoup plu aux élèves, ce que l'extrait de la fin de la transcription de la séance, par la voix des élèves, semble convenir :

Chercheur (M) : est-ce que vous vous êtes amusé ?
Elève(E) : OUIIIIIIIII (la classe entière)
Chercheur.: et pourquoi ?
Elève(s): parce que c'était intéressant, parce qu'il y avait de l'eau de Cologne, parce que on avait jamais fait ça avant...
Chercheur.: est-ce que vous avez l'impression... c'était quelle sorte de jeu ?

Après quelques secondes de silence, un élève lance :

Elève(s): un jeu instructif
Chercheur.: un jeu plutôt libre ou dirigé ?
Elève(s): Libre... dirigé parce que le prof nous disait ce qu'il y a à faire.

Un jeu instructif et dirigé, tout de même.

Chercheur.: Avez-vous le sentiment d'avoir appris quelque chose

Les élèves se manifestent unanimement et bruyamment pour crier en chœur :

Elève(s): OUIIIIIII LA BRANCHIE...

Malgré le plaisir évident que les élèves semblent avoir eu à réaliser cette activité, nous ne sommes pas totalement convaincu que le terme de jeu instructif puisse être rapporté à un jeu au sens ludique. Nous revenons sur la métaphore de la branchie trouvée par le professeur :

Professeur (P) : Vous connaissez Nike, le sigle de Nike son signe ?
Elève(s): Oui.
Professeur : Nike a pris modèle sur la branchie pour développer son sigle.
Elève(s): Aaah.

L'élément à disséquer, par ses formes, est rapporté à la marque Nike, aucun élève n'émet de doute qu'il puisse s'agir d'une idée qui est venue au Professeur²⁶⁶. La métaphore a pris corps.

Synthèse

Les règles définitoires données par le professeur correspondent à un règlement à respecter en terme de conduites à tenir, pendant la séance, elles ne débouchent pas sur des règles stratégiques ni a fortiori sur des stratégies, ce qui minimisant la résistance du milieu didactique (effet Topaze proximal), annule quasiment tout jeu épistémique émergent chez l'élève ; nous sommes dans un registre d'apprentissage par imitation de séquences pratiques à valider, sans espace réflexif aménagé ; générant un déséquilibre des systèmes didactiques d'accommodation/assimilation au profit de l'assimilation et ainsi, du système stratégique du contrat du professeur au détriment du système stratégique mis en place par les élèves face à une résistance du milieu dans la dialectique contrat-milieu didactiques. De plus, la notion d'activité ludique, définie comme le thème de l'atelier, n'est pas directement évoquée ni

²⁶⁶ Paradoxe de la croyance de l'élève vis à vis du savoir du professeur (Sarrazy, 1995, p. 95).

définie en tant que telle dans les réponses du professeur de SVT. Il nous semble qu'une confusion se soit installée entre le fait de réaliser des manipulations pratiques qui plaisent beaucoup aux élèves, et leur procurent du plaisir, et une activité ludique²⁶⁷, interprétée, nous semble-t-il, comme un divertissement ou une activité plaisante, mais pas au sens de jouer, du jeu. Tel que nous le comprenons, l'objet « dissection » et le plaisir à manipuler qu'il procure, semblent entretenir chez le professeur, *a priori*, une confusion entre un jeu ludique et un tâche qui procure du plaisir (le plaisir n'étant pas l'apanage du jeu). L'activité qui se déroule ne peut être qualifiée de jeu : l'objet du jeu n'est pas défini par l'activité de l'élève, elle s'ensuit après la séquence de démonstration du professeur, quant à la pratique de dissection à réaliser. Métaphoriquement, nous pensons cette activité comme un *rituel initiatique* ; il se déroule ce que nous pourrions qualifier, en forçant le trait, une « cérémonie » dans laquelle le professeur « officie », selon les règles d'un « rituel » : se rassembler autour de l'« autel » symbolique et témoin du « sacrifice » du poisson, écouter l'énoncé et observer la démonstration des conduites opératoires à tenir, puis s'exécuter en attendant la validation du professeur pour chaque binôme. En poussant la métaphore à ses extrémités, le final de la séance « consacre » l'idée de pratique « initiatique sacrée », par le fait que tous, élèves et professeur, vont se « purifier », à sa demande, en se lavant ses mains à l'eau de Cologne dans le bac de l'autel. Ainsi posée, l'activité interprétée comme *une initiation*, ne se réfère pas à un jeu mais à une forme de *rituel initiatique* puisque, comme l'écrivait l'anthropologue et ethnologue français Claude Lévi-Strauss, « *Au départ d'un jeu les participants sont à égalité, et à l'arrivée il n'y a qu'un seul vainqueur, alors que dans un rituel initiatique à l'arrivée tous les participants sont à égalité.* » (Ibid., 1990). Cette égalité des élèves pendant et après la séance, nous est confirmée par l'évaluation positive qu'en donne le professeur à l'ensemble de la classe. De là à considérer qu'il y a un biais à l'enseignement-apprentissage il n'y a qu'un pas que nous franchissons, non seulement il n'y a pas de vainqueur, mais que des vaincus, car *in fine* se souvenir que la forme de la branchie a inspiré le sigle de Nike est bel et bien la forme transgressive de l'exemple, ce que nous désirons éviter à tout prix.

²⁶⁷ L'activité ludique est une « Activité qui se dépense dans le jeu [...] activité dont la motivation est l'assimilation du réel au moi [...] On a pu appliquer au jeu la définition que Kant a donnée de l'art : “ Une finalité sans fin“, une réalisation qui ne tend à rien réaliser que soi (...). Avec cette définition concorde la distinction [...] faite entre l'activité réaliste ou pratique et l'activité **ludique** ou activité de jeu. » (CNRTL, ludique).

2.2 Français : description de l'activité ludique suivie de la séance

2.2.1 Le contexte et les attendus de l'atelier

Cet atelier constitue un relais avec le travail EPI²⁶⁸, entrepris depuis le début d'année, sur le thème du Handicap ; les élèves ont notamment découvert l'audio-description pour les personnes malvoyantes. L'EPI de la rentrée sera consacrée au tour du monde. Les concepts à travailler sont *la description et la représentation verbale et dessinée*. La description, la nécessité d'être précis et organisé pour pouvoir être compris et pour pouvoir se représenter les paysages décrits. La fiche d'activité de l'atelier se présente ainsi :

Activité : <i>Description orale par un élève d'une image et représentation dessinée par les autres. Bilan. Améliorations successives de la Méthode.</i>
Tâche de l'élève : Un élève devra décrire à haute voix une image et ses camarades devront essayer de dessiner ce qui leur est dit. Plusieurs élèves pourront passer à l'oral. A chaque fois, un bilan sera fait pour essayer d'améliorer la description suivante et pour essayer d'établir une méthode.
Énigme à trouver : que représente l'image ?
Savoir en jeu : méthode de description, technique, amélioration, faire deviner.
Pratique : <i>Description orale par un élève d'une image et représentation dessinée par les autres. Bilan. Améliorations successives de la Méthode.</i>

2.2.2 Atelier description de décembre 2016 groupe 1 classe de 5^e

Extrait de la transcription de la séance du groupe 1 (demie classe) Durée : 39 mn. La professeure (P) est devant le tableau, face à trois rangées de tables celle de gauche de mon point de vue, à droite de P. comprend le plus grand nombre des élèves de la classe, la rangée du milieu comprend deux élèves, et la rangée de droite comprend deux autres élèves. Aucun binôme mixte.

a) *Début de l'atelier « Description » : 15h30 (Les images se trouvent à l'annexe A19d) Présentation et définition de l'atelier.*

1	P	aujourd'hui on va travailler essentiellement sur la description (elle détache le mot description en DESSSS-CRIPTION soit une syllabe suivie silence puis de deux syllabes)
2	Un élève	Madame c'est qui le Monsieur ?
3	P	il va vous le dire (je m'approche du tableau)

²⁶⁸ Pour rappel l'acronyme EPI signifie enseignement pratique interdisciplinaire (encadré et obligatoire en 2016).

b) *Présentation de l'activité de recherche*

4	Chercheur	je vais observer vos pratiques d'apprentissages, comment vous apprenez, je prends des notes, dynamique, plus vidéo... enregistrement de travail, pas de diffusion, on fait de la recherche pas du cinéma.
5	P	un document de travail
6	Un autre élève	après ça sert à quoi ?
7	Chercheur	mon travail ? Améliorer, comprendre etc.

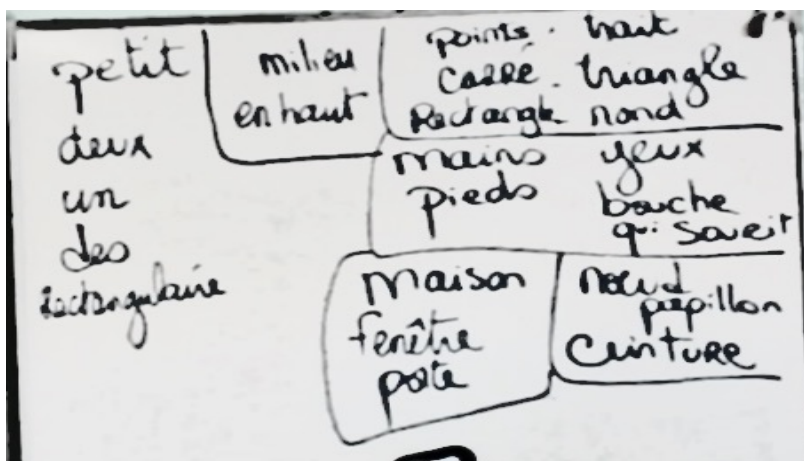
c) *Préparation du matériel et définition de l'activité ludique par la professeure*

8	P	On va démarrer on va travailler sur la description avec plusieurs activités si on a le temps. Première activité...la feuille de brouillon est personnelle vous ne regardez pas la feuille de l'autre. (<i>Salim se dirige au tableau</i>). donc... Salim va vous décrire une image sans vous la montrer, pas dire ce que l'on pense, vous allez dessiner ... à l'aveugle vous représenter ce que vous dit... tu ne la montres pas... je vais écrire au tableau... ce n'est ni juste ni faux... il faut être attentif... Salim que vois-tu ?
---	---	---

d) *Le jeu commence, Salim décrit l'image, les autres élèves la dessinent, la professeure écrit au tableau les éléments de description utilisés par Salim.*

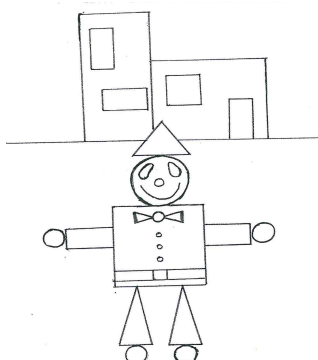
9	Salim	je vois un triangle un rond des yeux un nez une bouche (<i>P. écrit au tableau les éléments de description au fur et à mesure de leurs énonciations par l'élève, sans commentaire.</i>)
10	Une élève	qui sourit ou pas ?
11	Salim	je vois un carré
12	Un autre élève	GUCCHI (référence à la marque d'un sac à main)
13	Salim	je vois des mains ... », « des petits points sur le carré » après je vois en haut un grand trait, une maison rectangle, rectangulaire, des fenêtres rectangulaires et à côté je vois un rectangle comme ça, fenêtre carrée et rectangle

P. a écrit au tableau les éléments de description suivant.

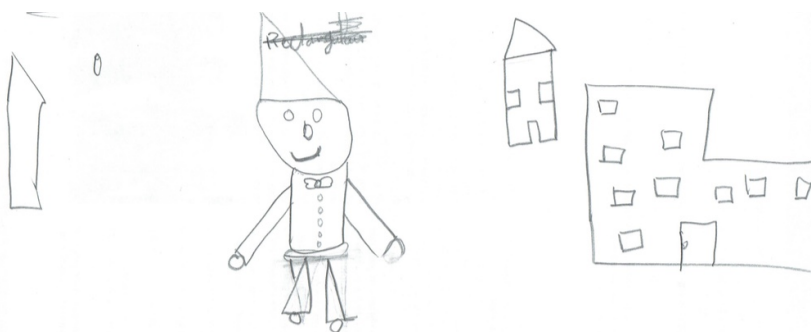


14	P	je vais vous projeter l'image au tableau ...
----	---	--

e) Projection de l'image à deviner



f) Un élève se lève pour montrer son dessin, sans y être invité



Les points de ressemblances sont flagrants, en dehors de la disposition spatiale des éléments. Temps écoulé 11mn 50.

g) Reprise de la professeure à partir de certains dessins résultant de la description orale

15	P	Qu'est-ce qu'aurait-il fallu faire pour la description, pas de jugement, pour améliorer la description, ce sont les mots de Salim, est-ce qu'ils ont des thématiques précises ?
16	Participation d'un élève, suivie d'autres	Il disait des rectangles, E4 a dit qu'on aurait pu dire dès le départ, il n'y a pas de gens, des éléments...

2.2.3 Méthode de description construite conjointement avec les élèves

La méthode de description est construite au fur et à mesure en fonction des problèmes didactiques à l'œuvre et ceux rencontrés au cours de l'atelier. Les reprises de la professeure à l'issue de chaque description, consolident les éléments d'une méthode de description, bien que *déjà là* pour elle, émerge du jeu d'apprentissage par l'élève qui décrit une image. Le fait que les éléments soient laissés au tableau permet à tous d'avoir une base commune d'outils à instrumentaliser pendant la pratique de l'activité afin de faciliter la compréhension et la représentation de la description orale.

Ces outils confèrent plus de précision et de justesse aux dessins et valident *a posteriori* la méthode de description. Cela renforce l'idée que la modélisation d'un jeu conventionnel de type PICTONARY²⁶⁹, comme descripteur du jeu épistémique conjoint de la professeure et des élèves, peut référer des savoirs *déjà-là*, et que la professeure les active par des reprises à l'issue de chaque jeu ludique.

À l'issue de la séance du groupe 1, la méthode de description élaborée conjointement, par les reprises de la professeure et les retours d'élèves, écrite au tableau, est commentée, ajustée ; ainsi s'ensuit l'institutionnalisation de la Méthode avec la participation des élèves :

Pour décrire un paysage qu'est-ce qu'il faut faire ?

1. Situer les éléments les uns par rapport aux autres
2. Le bas l'organisation...
3. Précision, on va du général au point de détail vous vous rappelez l'entonnoir qu'on a vu ?
4. Autrement ce qui est vu dans le cours d'arts plastique :
5. Premier plan
6. Arrière plan
7. Second plan...

17	P	Ce n'est pas parce qu'on est en français qu'on oublie les autres matières (Comme les arts plastiques qui utilisent premier, arrière et second plans). (appel au silence) Chuuuuuuuuuuu chuuuuuuuuuuu chuuut chuttttt.
----	---	---

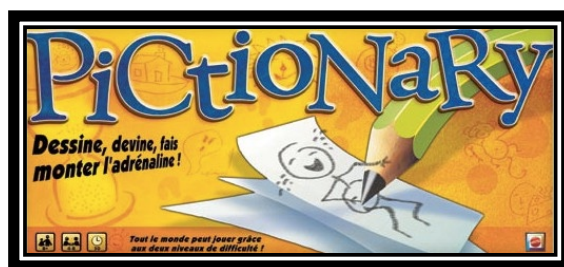
La remarque sur le manque de transfert d'apprentissage de la description apprise dans d'autres matières, est une énigme pour l'apprentissage *in situ* qui reste à interroger.

Dernière possibilité pour décrire qu'est ce qu'il vous faudrait d'autre, tout à l'heure Mensour parlait d'un triangle dans la maison, au lieu de dire une maison, on aurait pu dire, un château, un palais. Palmier renvoie à un imaginaire... être précis dans les termes utilisés...

2.2.4 Retour des élèves sur l'activité ludique : un jeu de quel type ?

1	Chercheur	Est-ce que vous vous êtes amusé...
2	Elève	OUIIIIIII
3	Chercheur	Pourquoi ?
4	Elève	Parce que ...
5	Elève	Pas amusé mais c'est pas pareil que le cours habituel
6	Chercheur	A quelle sorte de jeu ?
7	Elève	Pictionary

²⁶⁹ PICTONARY est un jeu de société dont le but est de faire deviner un mot, une expression ou une idée à son partenaire pendant une durée limitée, à l'aide d'un dessin. Celui-ci a le droit de poser des questions, ce qui n'est pas le cas de notre modèle puisque le but est d'utiliser des termes de la description ; le jeu devient stratégique : faire dessiner à un partenaire ce qui lui est décrit à l'oral. La fin du jeu correspond à la fin de la description.



PICTIONARY « Dessine, devine, fais monter l'adrénaline » image déposée²⁷⁰

8	Elève	Devinette
9	Chercheur	Imaginer, décrire des choses, est-ce qu'on peut jouer de tout pour apprendre
10	Elève	Euh... non

Synthèse

Les règles définies par le professeur correspondent à des règles de jeu. La notion de jeu ou d'activité ludique est totalement présente en atelier. Aucune confusion possible entre les pratiques de description orale et l'activité de jeu. L'attitude ludique de l'élève naît du plaisir qu'il tire à décrire l'image, et à se la représenter afin la faire deviner aux autres pour que leurs dessins se rapprochent le plus de l'image qu'il tente de faire découvrir, pour gagner au jeu. À noter, que la professeure de français étant sensible à la difficulté de ses élèves à l'écrit (voir annexe A19b), leur ouvre une perspective de s'exprimer et de communiquer oralement, au moyen d'une activité ludique. Elle densifie le contrat didactique au fur et à mesure des avancées du savoir à acquérir, un contrat dont les règles stratégiques orientent leurs jeux d'apprentissage et ce, en se reposant entièrement sur la modélisation d'un jeu ordinaire et conventionnel dont la pratique peut tout autant se référer à la description d'un paysage ou bien d'une action (un retour sur le français de 5^e où la narration suit la description).

Le scénario de l'atelier ludique « description » se déroule selon l'enchaînement suivant :

1. Description du jeu d'apprentissage avec le modèle de pratiques du jeu ludique
2. Définition des enjeux du savoir et de la règle du jeu ludique
3. Dévolution de l'activité ludique aux élèves
4. Reprise des éléments de description, par la professeure, à l'issue de l'activité ludique
5. Participation des élèves à la discussion initiée par la reprise
6. Institutionnalisation des savoirs acquis sous forme de propositions de règles.

²⁷⁰ Image de couverture de la boîte de jeu PICTIONARY sorti le 12 nov. 2010, édition 2006 Par Rob Angel Édité par Mattel.

2.3 Bilan de notre pré-enquête de 2016

En français, comme nous le verrons plus loin, il a été clairement établi qu'il existait un véritable projet ludique porté par la professeure, et les résultats de notre étude ont montré que les élèves avaient compris qu'il s'agissait d'un jeu réel bien que, en contexte scolaire, et ce, dans le but d'apprendre des savoirs. Ils ont du reste répondu assez unanimement qu'il s'agissait d'un jeu. En revanche, en SVT, nous n'avons pas pu établir que la séance de travaux pratiques présentait une dévolution d'activité ludique, tout au plus, qu'il s'agissait d'une sorte de cérémonial agencé par le professeur, avec un rituel, la première paillasse de la salle de travaux pratiques faisant office d'autel en quelque sorte, pour les démonstrations de dissection du poisson. Le déroulement d'une activité ritualisée dont les rites opératoires sont à imiter par les élèves, à la seule initiative du professeur. Une activité se rapportant davantage au sacré qu'au jeu. Du reste, les élèves interrogés sur le type de jeu auquel ils auraient participé ont répondu sans entrain qu'il s'agissait d'un jeu instructif « le prof nous disait ce qu'il y a à faire », sans lui donner de typologie particulière. Nous écartons la dissection du poisson comme représentant d'un jeu, malgré la bonne volonté du professeur de SVT, à savoir que définir un jeu, faire jouer, jouer même, ne s'improvise pas²⁷¹ puisque l'activité jouer provient d'une attitude ludique qui dépend d'un contexte ludique et de structures afférentes. Il ne suffit pas de désigner l'objet d'un jeu pour qu'un jeu s'installe, c'est l'activité jouer qui définit l'objet jeu, et non pas l'inverse. Caractériser une activité ludique, passe par l'examen des indices de présence d'une conjoncture ludique, potentialisant l'apparition d'une attitude ludique chez l'élève, ce qui permet de définir, *a posteriori*, les critères d'une situation de jeu.

2.4 Conclusion de notre pré-enquête

Après l'entretien post observatoire des activités des professeurs de français et SVT, nous écartons la SVT dont la pratique ne comporte pas d'indices ludiques, mais qui dicte des conduites éducatives à tenir par les élèves, comme prendre les ciseaux de telle manière, opérer dans tel ordre, se laver les mains etc. Puisque les activités ludiques en français ne se font

²⁷¹ Nous pointions déjà cet écueil dans la synthèse de la partie I-C : Du coup, par la réduction du jeu à une fonction destinée à la recherche de compétences, nous écartons toute possibilité d'actualisation du pouvoir heuristique du jeu, d'autant plus qu'un biais est introduit par la généralisation de la fonction « jeu » comme ressource pédagogique, c'est le manque de formation et surtout le rapport des enseignants au jeu, pointé également dans un article du *Dossier neurosciences et pédagogie* des Cahiers Pédagogiques : « De même les possibilités pédagogiques offertes par la *ludication* ne peuvent être comprises que si l'enseignant expérimente lui-même l'apprentissage via un jeu sérieux dans son parcours de formation. » (CRP, 2016, p. 8).

qu'au premier trimestre, en accord avec l'avancée du programme, nous réfléchissons à des observations empiriques à la rentrée 2017, après une justification du choix de la méthode.

3. Discussion à propos d'une limite à une investigation en français

Bien que notre investigation se limite à un seul représentant du corps professoral du collège, à la classe de 5^e dont elle a la charge, notre pré-enquête a fait émerger deux problématiques enseignantes, à savoir une inclinaison naturelle au jeu vs une répugnance à ne pas garder le contrôle et les attributs de sérieux qu'exige le métier d'enseignant(e) ; ensuite, et pour la plupart sans doute, le besoin d'être sensibilisé à une pédagogie par le jeu, par exemple par une formation au jeu sérieux²⁷². Nous concentrons notre recherche empirique sur le terrain du français, à l'apprentissage de la description d'une image avec, comme visée, de développer une compétence dans le cadre d'une activité ludique, compétence réutilisable en dehors du contexte scolaire *a priori*. La professeure de français, qui contribue à notre recherche pour constituer notre terrain d'observation empirique, pratique régulièrement le jeu pour accommoder et varier ses pratiques d'enseignement. Par un jeu conventionnel déclinant le principe de devinette appliqué à une image, et comme modèle de pratiques se réfèrent au concept de description (figurant au programme de 5^e avec celui de la narration), elle utilise cette activité ludique en atelier comme moyen pour sa tâche de dévolution. Nous avons procédé à l'observation de séquences d'enseignement-apprentissage au cours de la seconde quinzaine de décembre 2017, classe de 5^e au collège Marie Laurencin à Marseille. Les activités ludiques proposées aux élèves sont identiques à celles qui ont été conduites lors de notre pré-enquête, cours de la seconde quinzaine de décembre 2016. Les ateliers de français sur la description, dévolus aux élèves par une activité ludique fin 2016 et 2017, peuvent, éventuellement, nous permettre d'envisager une étude longitudinale de cette activité.

De surcroît, l'expérience contrastée du ludique du professeur de SVT peut, par opposition, éclairer notre réflexion, contribuer à résoudre certains points délicats : comme identifier un moment de transition entre ludique et didactique, identifier le moteur de l'agir : jouer ou apprendre ; comprendre ce qui anime ou inhibe un transfert d'apprentissage.

La validation de la pré-enquête en français, ne nous dispense pas de justifier le choix d'une méthode pour définir notre approche méthodologique.

²⁷² Il s'agit ici de faire apprendre et d'apprendre, nous entendons par jeu sérieux proposé par EDUSCOL, des jeux vidéo, ou pas, dont l'objectif est de transmettre des contenus de savoirs, de faire découvrir des choses de manière ludique afin d'en faciliter l'apprentissage (l'élève peut opérer et mettre en pratique ses principes pour apprendre (motivation, méthode, capacités et savoirs propres). Nous soulignons que des phases alternées jeu, puis apprentissage, puis jeu, nous semblent inévitables, et que l'origine de l'activité fixe le cadre essentiel de l'activité : apprendre ou jouer. Enfin, nous avons montré, souligné et noté à plusieurs reprises, que si jouer relève d'un point de vue cognitif de l'assimilation, apprendre relève de l'accommodation.

Chapitre 3. Justification du choix de la Méthode

Toute posture de recherche analyse ce qui est censé être observé et la manière dont cela est censée être fait. L'objectif essentiel étant de constituer un corpus cohérent du point de vue épistémologique, et d'en entreprendre l'analyse, pour nous d'un point de vue didactique. Pour ce faire, nous ouvrons deux volets : en premier lieu pour examiner le fondement épistémologique de toute méthodologie²⁷³ ; et, en second lieu, pour examiner la manière dont nous allons conduire nos observations en classe.

1. Cadrage épistémologique

Dans son *Essai de lecture épistémologique des Sciences de l'éducation*, Christiane Peyron-Bonjan (1996) nous invite à une réflexion sur l'épistémè depuis l'aporie fondatrice du logos, de Parménide et d'Héraclite²⁷⁴, instituant deux lignes de pensée distinctes :

- La permanence de l'Être et son décodage possible par l'esprit humain,
- La mouvance de l'Être et l'impossibilité de le décrire sans le perdre.

Les faits humains qui nous préoccupent et que nous voulons comprendre, comme l'action conjointe, ce ne sont pas des objets au sens de la science, ce qu'interroge Peyron-Bonjan, « *Car, comment traduire conceptuellement et de manière opératoire les diverses significations des faits humains ? Une rationalité est-elle envisageable pour les Sciences de l'homme et a fortiori pour les Sciences de l'éducation ?* » (Ibid.). Bien que la seconde ligne de pensée sur la mouvance de l'être s'avère d'emblée impossible à décrire, le discours se focalise néanmoins sur l'action, du fait que « *La richesse de l'analyse aristotélicienne allait plus avant lorsqu'elle essayait de différencier la science et l'action* » (op. cit., Peyron-Bonjan, 1996), et se trouvent déjà différenciés les notions de praxis et de poïesis, si bien que

²⁷³ À ce titre, Christiane Peyron-Bonjan nous invite à penser la méthodologie en termes d'*Organon* au sens d'Aristote, avant de déployer l'arsenal classique des méthodologies, à savoir des outils et des concepts théoriques et les dispositifs pratiques afin de sortir des concepts empiriques du terrain. « En outre, certaines thèses semblent avoir oublié la dialogie aristotélicienne du vocable d'*Organon* (Outil c'est à dire Méthode en son sens épistémologique et outillages en un sens plus méthodologique) pour ne privilégier que des outils souvent fort mal construits pour des méthodologues avertis, outils souvent avec peu, voire parfois aucun, fondement épistémologique... » (Peyron-Bonjan, 2015, p. 3).

²⁷⁴ « La première reflète la **permanence de l'Être et son décodage possible par l'esprit humain** grâce à la méthode et à la certitude des "idées claires et distinctes" cartésiennes ; cela servira de fondement aux sciences et à leurs objets spécifiques décryptés analytiquement par un esprit positif. Sur son parcours, les bornes essentielles seront Platon, Descartes, Comte... La seconde s'irradiera dans la **mouvance de l'Être et dans l'impossibilité de le décrire** sans le perdre : elle sera la source du relativisme de toutes choses et du scepticisme qui en découle, celle de la prégnance de l'apparence sur l'observateur nécessairement impliqué, celle de la science comme idéologie nouvelle de l'« homo sapiens » devenu « homo demens ». Sous cette lumière, Protagoras, Nietzsche, Valéry... » (Peyron-Bonjan, 1996).

« Si, pour Aristote, les sciences théoriques s'intéressaient à, et reposaient sur, **la détermination des essences**, c'est **la considération des genèses** qui jouait un **rôle principal dans les sciences pratiques**. » (Peyron-Bonjan, 1996).

Du coup, nous pouvons envisager à l'aide de l'éclairage des genèses dans les sciences pratiques, leur rôle fondamentale en Sciences de l'éducation, mais sous couvert d'une praxis ou d'une poïesis ? La poétique du jeu (SILVA (1999, 2003, 2008), CARECCHIO) et sa pratique, nous interdit de trancher entre praxis et poïesis, Peyron-Bonjan s'accorde sur ce point de vue et l'éclaire :

« L'apologie de la praxis et le rejet de la poïesis seraient un effet de surdétermination d'une lecture moderne d'Aristote et ne reflèteraient en rien la richesse de ces notions, combinant sans cesse le "visible-invisible" de toute pensée grecque. » (Ibid.).

1.1 Considération des genèses dans les sciences pratiques à l'objet construit

Enfin, par le dialogue croisé sur fond aristotélicien, au travers des citations entre Peyron-Bonjan, Jacques Ardoino et Guy Berger, se montre concluant puisque finalement « *Cela nous suggère une hypothèse de lecture de l'épistémè en Sciences de l'éducation sous forme de genèse.* » (Peyron-Bonjan, 1996.). Bien entendu nous rejetons l'hypothèse du sujet-épistémique interchangeable, véritable jouet d'un système autonome de productions de pratiques standard et homogènes. Reste que si nous ne savons pas « objectiver » une pratique, en revanche nous pouvons connaître, dire ce qu'elle vise à atteindre, à faire, à produire ; il s'agit de déterminer l'objet visé, en tant que visée d'une pratique, des actions de son entreprise, de son activité de pratiques en somme, pour associer au principe de genèse de la pratique, un principe de construction et l'inscrire dans le temps ; c'est ce que fait Bachelard en ouverture à son ouvrage *La Formation de l'Esprit Scientifique*, en jetant cette phrase célèbre, « *Rien ne va de soi. Rien n'est donné, tout est construit* » (Bachelard, 1938, p. 14). Peyron-Bonjan, reformule ainsi notre interrogation quant à la visée d'un objet de pratiques, d'un objet de connaissances, il s'agit d'un *objet construit*, il n'y a pas de connaissance produite, mais une connaissance « approchée » : l'objet construit. Cet objet de la pratique met en exergue l'indissociable et puissante « *solidarité intime de la pensée et du réel* » (*op. cit.*, Peyron-Bonjan, 1996).

« Mais au fait, qu'entend Bachelard par "objet construit" ? Il ne faut pas entendre le mot en un sens trop étroit, comme désignant l'écart existant entre une détermination quantitative et l'objet réel qui y correspond, ou même comme la détermination de la précision de l'approche de cet objet ; il s'agit d'une démarche, constitutive de toute connaissance scientifique, qui s'approche

du réel : **elle n'est pas approximative, mais "approchée" avec une plus grande précision** (Bachelard, 1928, p.70) » (*op. cit.*, Peyron-Bonjan, 1996).

Cette connaissance approchée qui définit l'objet construit, répond à l'approche d'une épistémè en Sciences de l'éducation, elle nous apporte l'assise épistémologique dont nous avons besoin pour poursuivre l'élaboration de notre méthodologie :

« la conception de l'objet de la connaissance : le constructivisme, [...] l'objet n'est jamais donné mais construit ; il est posé par une démarche qui unit l'abstrait au concret, qui s'efforce de recréer le concret à partir de l'abstrait. » (Ibid.).

Après cet éclairage sur l'épistémè en Sciences de l'éducation, nous pouvons ouvrir la discussion à propos des enjeux de sens et des enjeux épistémologiques de la construction de la connaissance depuis la dévolution d'une activité ludique avec comme modèle de référence un jeu ludique.

1.2 Enjeu de sens et enjeu épistémologique d'un jeu ludique référé comme modèle de pratiques

À propos de l'enseignement-apprentissage, rappelons que les techniques pédagogiques ont avant tout pour objectifs de donner du sens aux apprentissages scolaires, idéalement d'en faire émerger la nécessité dans une logique d'activité finalisée et investie par l'enfant²⁷⁵. Du sens émerge dès lors que le savoir s'inscrit en référence à des pratiques sociales identifiées (Martinand, 1989), et plus largement en référence à des modèles²⁷⁶ de pratiques comme le jeu de la marchande en maternelle par exemple. Ces références peuvent être directes, comme utiliser les outils du menuisier pour construire un vide poche en bois en atelier de technologie par exemple, ou indirecte, comme s'inspirer d'une fourmilière pour concevoir ce qu'est un habitat écologique. Dans le cas de la fourmilière, la référence à ce modèle relève plus de la métaphore que de la simple analogie, ce que dénote l'idée de connaissance approchée, d'*objet construit à l'aide d'un modèle pratique*, et justifie cette interrogation :

« Mais, comment le sujet construit-il sa connaissance ? Sa démarche, constitutive de toute connaissance scientifique, est une approche du réel : elle n'est pas approximative, mais "approchée" avec une précision de plus en plus grande, car elle "s'approche" à travers un effort continu de constitution plus précise de l'objet. » (Peyron-Bonjan, 2011, p. 145).

²⁷⁵ Pour Freinet il s'agissait plus largement de rendre indispensable la coopération entre les enfants dans le but avoué d'ouvrir l'école sur la vie sociale, et de permettre ainsi l'apprentissage par un travail réel, tout du moins concret (Freinet, 1968, 1969). Nous avons observé qu'au sein de l'action conjointe du professeur et des élèves, la participation, des élèves à l'émergence de questions sur et à propos du savoir, encouragée par la professeure...

²⁷⁶ L'acceptation est le modèle scientifique qui entretient un rapport d'analogie avec le phénomène modélisé.

L'enjeu de sens du jeu ludique, en tant que modèle de pratiques de référence est entériné pour nous comme principe, et dans la mesure où il s'agit d'un jeu de type éducatif. L'enjeu épistémologique lié à cette pratique de référence peut être compris en termes d'intention du sujet vis à vis de l'objet, de confrontation de la pensée du sujet au réel, et des représentations qu'il en tire. Pour préciser plus concrètement, le jeu comme activité ludique dévolue à l'élève consiste à « décrire oralement une image pour la faire dessiner », et le modèle de pratiques de référence utilisé par le professeur et les élèves est bien entendu le jeu lui-même. Tant et si bien que la proposition suivante entérine que les représentations dessinées depuis l'écoute de la description orale d'une image, soit cela même qui rend pertinent la connaissance approchée de l'élève par cet exercice de devinette :

« La connaissance du monde n'ayant d'autre réalité que la représentation que s'en construit un sujet, l'interaction de l'objet et du sujet est précisément constituée de la construction de la connaissance. » (Peyron-Bonjan, 2011, p. 145).

Ainsi l'objet concerné par notre réflexion épistémologique, *l'activité ludique comme moyen de la dévolution et comme modèle de pratiques de référence* (notre objet de recherche), constitue le système²⁷⁷ à partir duquel toute proposition construite (hypothèse empirique, hypothèse analytique, critères et catégories méthodologiques, connaissance approchée de l'élève etc.) peut être entendue comme pertinence ou pas, à l'aune de nos intentions analytiques guidées par la compréhension de l'action conjointe du professeur et des élèves, et ce, au cas par cas.

2. Dialectiques clinique/expérimentation et explication/compréhension

Nous pouvons justifier le choix de notre méthode et préciser notre posture de recherche selon notre approche épistémologique, dans la perspective d'une étude de cas (clinique) ; un choix évident puisqu'une situation d'enseignement-apprentissage, comprise en tant qu'action didactique organiquement conjointe entre le professeur et ses élèves, dépend du contexte relationnel créé, et n'a quasiment aucune chance de se reproduire à l'identique, puisque le propre d'une relation est d'évoluer avec le temps, et non pas d'être figée. C'est le propre de toute situation d'enseignement-apprentissage que de faire évoluer, par l'intégration progressive de nouveaux savoirs, les capacités de l'apprenant et se faisant, de lui permettre de se transformer ; il n'y a pas d'espace pour la répétition *sensu stricto* puisque la situation, à

²⁷⁷ « La réflexion épistémologique n'est plus définie par son objet et par l'intention du chercheur, et les méthodes qu'elle mettra en œuvre ne s'évalueront plus à l'aune de son objectivité mais à celle de ses intentions entendues comme pertinences par rapport au système observant de telle ou telle proposition construite. » (*op. cit.*, Peyron-Bonjan, 2011, p. 145).

chaque instant est unique du fait de ses modalités transactionnelles et de sa grammaire d'action, elle ne se joue qu'une fois. La situation n'est pas reproductible en tant que fait, mais en tant que lien avec des expériences antérieurement vécues ; le cadre formel de l'expérience demeure reproductible pour y vivre une nouvelle expérience dont le sens dépend essentiellement de significations, signes et symboles communs noués au sein d'actions conjointes dans cette situation d'enseignement-apprentissage. Par métaphore nous disons que si le rite permet de dérouler un rituel, et ainsi la création d'une situation particulière, seul le mythe lui confère un sens ; sans aucune construction conjointe de savoir, la signification du rituel enseignement-apprentissage demeure obscure ou absente. Ainsi, pour nous, il s'agit de *remonter l'histoire de ce qui se joue*, de comprendre la situation observée (puisque nous n'en faisons pas partie), d'identifier ses enjeux, sa capacité à partager des significations communes et à engendrer des actes. Le modèle théorique de la TACD nous guide dans cette *remontée de l'action en train de se jouer*. Notre appréhension purement subjective de l'action, s'attache à identifier qualitativement les manières dont des capacités et des compétences naissent et évoluent chez l'élève, se transforment et élargissent son champ d'action ; pour ce faire, aucun appareillage ou dispositif technique n'est nécessaire, pour nous aider à décrire et à comprendre le sens des actions conjointes élèves-professeur, et les cerner ; nous empruntons un ensemble congruent de descripteurs (catégories) pour interpréter et comprendre la situation, à l'aide du modèle des tâches du professeur (quadruplet), du triplet des genèses didactiques (sortes de sondes du didactique envoyées dans le milieu), et des interactions donnant lieu à des transactions didactiques²⁷⁸ caractéristiques de l'action conjointe ; et cela, illustrant le cadre général (doublet contrat-milieu) de la dialectique entre les attendus du professeur et des élèves (contrat), et le milieu didactique, ou pas (dévolution). Ainsi nos interprétations et analyses répondent, dans la perspective dialectique explication/compréhension, à l'interprétation de la situation, sans y apporter d'explications du point de vue scientifique, ce qui nous aide simplement à appréhender et à comprendre l'activité *in situ*.

L'étude de cas considère les interactions professeure-élève et élève-élève, caractérisées dans un second temps à l'analyse par le modèle de l'action conjointe en didactique. Notre présence doit être la plus neutre possible, sans interférence avec le milieu didactique ; notre attention

²⁷⁸ Le triplet des genèses, mésogenèse, topogenèse, chronogenèse constitue un ensemble de descripteurs utilisés *a posteriori* pour caractériser un système didactique et son évolution. Nous pouvons utiliser l'image d'une sonde envoyée qui en retour enverrait des informations à traiter puis analyser depuis un corpus.

portée sur le flux des événements (pour en identifier, dans un second temps, les genèses), nous accueillons ce qui se passe avec bienveillance et sans jugement.

3. Conduite des observations en classe

Deux points sont examinés : *primo*, la perturbation et le biais éventuellement introduits par notre présence effective et non participative ; *secundo*, la préservation de toutes anticipations analytiques, de tous jugements dont ceux en lien avec le modèle théorique de jeu pendant que nous observons. Premièrement, à ces trois points nous répondons qu'observer une activité quelle qu'elle soit, suppose d'être là, avec ce que cela implique en tant qu'étranger à la situation de la classe de « distorsions » sur les actions des protagonistes de l'activité et des actes qui s'y déroulent. Nous ne pouvons éviter ce biais, hormis si nous cachions des caméras et des micros dans la salle de classe, et donc, si nous filmions à leur insu les élèves et le professeur. Mais déontologiquement, il est exigé que nous ayons la permission écrite des acteurs afin de pouvoir enregistrer leurs faits et gestes et ce, à une date et une heure fixés à l'avance.

3.1 Le biais introduit du fait de notre présence en classe

Nous ne pouvons éviter le biais dû à notre présence, même imaginaire, ainsi nous minimisons, pensons-nous, l'impact de cette présence en explicitant l'objet et la raison de notre travail, pour clarifier notre situation dans la classe. C'est cette clarification de rôle, comme simple spectateur, non intervenant, qui nous fait penser que notre présence annoncée et voulue comme bienveillante, pourrait insuffler un début de tonalité particulière à la classe, mais sans la faire perdurer, faute de stimulation particulière de notre part. Notre présence silencieuse et non manifestée ne cause pas de perturbations directes de l'activité, tout au plus pourrait-elle générer quelques intentions d'élève(s) ou du professeur ; mais, cela demeure peu quantifiable et nous le négligerons. Pourquoi ? Parce qu'à l'issue de nos observations empiriques, l'analyse théorique se fonde sur un modèle qui assume pour les contractants, élèves et professeur, une relation organiquement intersubjective avec des transactions qui leurs sont propres en terme d'action conjointe, ce dont nous (nous) sommes totalement exclus ; nous négligeons tout impact significatif au sein de la relation conjointe orientée par un savoir et des pratiques, et dans laquelle nous ne participons d'aucune manière, et de surcroît, qui serait envisagé comme étant dû à notre seule présence.

3.2 Posture et poste d'observation

L'épistémè de notre cadrage épistémologique justifie le soin avec lequel nous considérons notre poste d'observation, discret et placé au dernier rang au fond de la classe, écartant toute influence, même minime, sur les actions conjointes et des transactions qui s'y déroulent. Nous sommes placés au dernier rang au fond de la classe face au professeur, mais à distance des élèves et en dehors de leur champ de vision. Nous observons une neutralité bienveillante, et n'intervenons ni n'interagissons avec les élèves. Les équipements sont placés dos aux élèves et n'interfèrent pas avec leur champ visuel ou sonore. Nous restons silencieux, n'intervenons ni ne nous manifestons durant l'activité. Bref nous tâchons de rester « transparent » ; cela dit nous savons que même une présence silencieuse induit des perturbations aussi minimes (et minimisées) soient-elles. Pour autant nous aimons croire que ces perturbations ne résistent pas ou pour le moins sont minimisées par le fait de notre présentation introduite par le professeur pour justifier notre présence pour notre travail dans la classe. Enfin, et ce n'est pas des moindres, les autorisations à filmer les élèves sont quasi unanimement recueillies ce qui se révèle être un facteur de confiance réciproque entre les familles les élèves le professeur et nous-même. Bien que le cadre théorique de notre méthodologie soit celui du jeu didactique, durant nos observations nous prenons soin que notre expérience du moment ne soit pas empreinte d'un systématique « voir et interpréter » l'activité comme un jeu d'apprentissage avec des enjeux de savoirs. Nous tenons à ce que notre expérience d'observateur soit conduite sans pré-intention analytique, qu'elle accueille le flux du vécu sans jugement. Une posture exempte d'interprétation *a priori*, afin de saisir le contexte et la genèse de telle ou telle pratique, une scène un épisode particulier.

Le biais de l'observateur est libéré, du point de vue empirique et théorique, notre posture de recherche qui s'inscrit résolument dans une approche clinique (étude de cas) et compréhensive, que nous portons dans un deuxième temps à l'analyse à l'aide du modèle de jeu didactique de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Ainsi, il nous échoit d'analyser les faits didactiques, dans la logique de l'action conjointe, et sa grammaire au moyen des descripteurs des jeux de savoirs.

4. Notre posture de recherche quant à l'analyse du corpus

L'analyse du corpus, dans le cadre du jeu didactique, est interprétée en termes de dialectique entre les jeux d'apprentissages et les jeux épistémiques émergents de l'élève, et l'examen de la continuité, ou non, des jeux épistémiques conjoints mais asymétriques entre l'élève et le professeur. Le professeur se conforme à un savoir déjà-là, dont l'élève fait

émerger des éléments au fur et à mesure de son apprentissage. L'élève se rend capable de capacités, engendrées par le potentiel d'action du savoir, pour générer ses actes d'apprentissage.

Ce que nous observons est soumis à des enregistrements audio et vidéo, puis à une transcription suivant, approximativement, un formalisme linguistique (annexe A18a), ce qui constitue le contenu objectif des faits observés pour le corpus de notre enquête. L'analyse se comprend comme la description de jeux didactiques en vue d'interpréter l'activité déployée.

4.1 Une approche clinique/compréhensive pour décrire l'activité de l'élève

Malgré le biais, minime, de notre présence, de la présence du matériel, et attendu que les élèves et leurs familles ont répondu à l'autorisation d'être filmés, ou pas, cela influe d'une certaine manière (éléments nouveaux, perturbateurs) sur le cadre de l'expérience des élèves et du professeur ; sans pour autant dénaturer le processus d'enseignement-apprentissage.

Notre approche analytique s'appuie sur *la double perspective dialectique clinique/expérimentation et explication/compréhension du didactique ordinaire* (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002), pour des études de cas d'activités issues d'observations filmées, à l'analyse, l'interprétation et la compréhension sont guidées par le modèle du jeu didactique.

Nous postulons (du fait de l'impossibilité de notre participation à l'action organiquement conjointe du professeur et des élèves) l'absence d'influence sur les contenus des transactions des jeux d'apprentissages et des jeux épistémiques conjoints, et par extension, sur les jeux d'apprentissages et leurs enjeux de savoirs. Le contenu à soumettre à l'analyse est extrait du corpus suivant un synopsis à définir, et dont les critères, entièrement subjectifs, relèvent de notre compréhension de la lecture de nos notes et de nos vidéos, en somme de ce qui s'est passé réellement pour nous. Enfin, notre choix de méthode clinique/compréhensive est en ligne avec l'approche épistémologique des Sciences de l'éducation fondée sur les genèses des pratiques et les connaissances construites par l'élève pendant son activité.

4.2 Conception d'un synopsis pour la description et la compréhension de l'activité de l'élève

L'analyse du corpus est référée à l'objet de recherche²⁷⁹ ; afin de rendre cette analyse clinique plus compréhensive, nous définissons un synopsis par séance d'atelier. L'analyse suit la trame du synopsis, à l'aide des descripteurs du modèle du jeu didactique. Le système mis à l'œuvre, pour notre approche épistémologique, analyse la genèse des activités ludiques et des activités d'apprentissages au moyen des descripteurs des jeux d'apprentissages de la TACD et des descripteurs de jeux ludiques de notre approche du concept de jeu. Les scènes didactiques filmées sont passées au filtre des descripteurs et des catégories du jeu didactique, pour en extraire les différentes genèses des faits didactiques. Nous souhaitons mettre en évidence le rôle tenu par les systèmes stratégiques conjoints de l'activité de jeu d'apprentissage et de l'activité de jeu ludique, pour une meilleure compréhension de leurs rôles respectifs pour l'apprentissage de savoirs *in situ*.

Un des objectifs essentiels assignés à notre méthodologie, est la détermination de la part qui revient au jeu ludique de l'élève pour l'apprentissage de savoirs, afin de cerner et mieux comprendre « cliniquement » le rôle d'espace potentiel de développement-apprentissage du jeu ludique. Le chapitre suivant vise à établir avec quels descripteurs didactiques, il est possible de spécifier telle ou telle genèse des phénomènes didactiques ; et, en particulier, ceux entrant dans le champ de l'apprentissage, à l'aide du triplet des modèles du jeu d'apprentissage, du jeu épistémique et du jeu didactique.

²⁷⁹ Liaison entre le sujet et ses expériences que nous mettons en perspectives à l'aune des intentions d'analyses couvertes par notre objet de recherche : *L'activité ludique comme moyen de la dévolution et comme modèle de pratiques de référence*.

Chapitre 4. Justification du choix du jeu ludique en français

Le jeu ludique, à propos de la description orale d'une image, s'appuie sur une typologie de jeu de règles, précisément sur un jeu de faire deviner une image aux élèves qui la dessinent suivant les indications fournies par le « décrivant », les questions sont interdites (règle définitoire du jeu didactique de la professeure), seule la description du décrivant permet de résoudre, sinon d'approcher l'énigme que représente l'image cachée, en faisant appel à son imagination et à des représentations. Il va sans dire que la méthode et la précision de la description constituent les atouts maîtres de cette activité ludique basée sur l'énigme à résoudre, et qu'une méthodologie de description constitue l'enjeu épistémique majeur des jeux d'apprentissages des élèves du point de vue de la TACD. Du point de vue purement didactique, l'activité ludique comme modèle de pratiques pour le jeu épistémique source nous semble légitime, et légitimé par la présentation des travaux de Brigitte Gruson (Gruson & al., 2013) au cours du 3^e colloque de *l'Association pour des recherches comparatistes en didactique* (ARCD). Précisons l'articulation du jeu d'apprentissage, des enjeux épistémiques qu'il représente et de l'activité ludique. Présenté ainsi, l'activité ludique s'enrichit d'un jeu d'apprentissage aux enjeux épistémiques définis par le professeur (une méthodologie de description, ayant comme modèle de pratiques de référence le jeu ludique lui-même), tout en demeurant une activité ludique première de typologie devinette.

Nous sommes en présence d'une typologie de jeu éducatif.

1. La description dans le programme de 5^e depuis 2016

Le cycle des approfondissement du collège qui débute dès la 5^e, a inscrit la description comme compétence dans nombre de matières²⁸⁰, parmi lesquelles nous trouvons les Arts plastiques, l'Éducation musicale, le Français l'Histoire-géographie, l'enseignement Moral et Civique, les Langues vivantes (étrangères ou régionales). L'évaluation de la compétence de description se réalise à partir de différentes situations et/ou contexte, qui amènent l'élève à :

- Élaborer une description ;
- Articuler de manière pertinente dans un récit, narration et description.

²⁸⁰ Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 4 (5^e, 4^e, 3^e).

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf

1.1 La description est une compétence transversale pluridisciplinaire

Un attribut majeur de la description est de pouvoir travailler le lexique de la discipline concernée. Par exemple l'Histoire de l'Art travaille la description dans le cadre « *des langues vivantes, dont elle enrichit à la fois la dimension culturelle et le lexique de la description, des couleurs, des formes, des techniques et des émotions* »²⁸¹ ; la compétence mise à l'œuvre est de « *Décrire une œuvre d'art en employant un lexique simple adapté* »²⁸². En Français, la description se travaille en tant que compétences langagières orales et écrites :

« S'il s'agit d'insérer des descriptions dans un récit, les activités de lecture et d'écriture feront une part au développement de capacités à caractériser, à ordonnancer un texte ou encore à distinguer qualification et détermination, selon les besoins de la classe et le degré d'acquisition de ces savoir-faire par les élèves. »²⁸³.

Les Arts Plastiques abordent la description depuis la question des œuvres par « *les situations d'apprentissage et à partir des capacités des élèves, afin d'aborder l'observation, la description, l'analyse, l'interprétation des œuvres d'art, précisément au moyen de leurs images (reproductions)* »²⁸⁴ ; il s'agit de « *décrire une œuvre d'art en employant un lexique simple adapté* »²⁸⁵.

1.2 Une activité ludique comme dévolution de la description

La description qui est une compétence transversale, nous semble tout à fait pouvoir être instrumentalisée dans le cadre d'une activité sollicitant des compétences heuristiques, comme le jeu en pourvoit naturellement. Partant de notre concept de jeu, avec du matériel potentiellement ludique (un texte, une image), un contexte (un atelier spécifique) et des structures ludiques (règles définitoires, règles stratégiques, règles évolutives etc.). Mais pour qu'il y ait jeu, ces conditions structurelles doivent idéalement faire émerger une attitude ludique chez l'élève. Le type de jeu peut être orienté vers un jeu de devinettes, et présenter un intérêt didactique à travers un enjeu de savoirs, par exemple une méthode de description à construire. A titre d'exemple la présentation d'une méthode pour décrire une image est présentée, tirée du site *francaisfacile.com*, à l'annexe A20c.

²⁸¹ Les programmes du collège depuis la rentrée 2016 : <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>

²⁸² Ibid.

²⁸³ Programme français 5ème 2017 : Module Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4 : étude de la langue <http://eduscol.education.fr/cid105922/ressources-francais-c4-etude-de-la-langue.html>

²⁸⁴ Histoire des arts dans les nouveaux programmes de collège depuis la rentrée 2016 : <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/ressources/nouveaux-programmes>

²⁸⁵ Ibid.

2. Le projet d'atelier description de la professeure de français

L'entretien préalable à notre enquête exploratoire menée durant la pré-enquête en 2016, a montré les dispositions positives de l'enseignante quant aux raisons de vouloir créer un atelier ludique avec comme thème fédérateur la description d'image (annexe A19b). Notre entretien fin 2017 (annexe A20a) a confirmé la volonté de la professeure à poursuivre l'expérience de l'atelier ludique, et d'y adjoindre un jeu sur les ressemblances. La fiche correspondante à cet atelier (annexe A20b) précise les règles du jeu, les images de 2016 (annexe A19d) et l'enjeu de savoir sont les mêmes que ceux de l'atelier de 2016. Il y est précisé que l'élève doit s'approprier et mettre en œuvre, jeu après jeu, les éléments inscrits au tableau comme méthode de description. L'intention didactique de l'enseignante se comprend en tant qu'établissement du contrat didactique²⁸⁶ qui vise à faire découvrir une méthode de description à l'élève au moyen d'un jeu ludique, Nous comprenons qu'au moyen d'une activité ludique dévolue à l'élève, que la notion de risque s'atténue considérablement, s'efface au profit de l'attrait du jouer et sa frivolité ; nous comprenons également que des règles stratégiques à découvrir soumettent l'élève à davantage de discernement quant à son sens du jeu pour dérouler ses stratégies descriptives. Nous comprenons qu'en déplaçant l'activité dans le registre du jeu ludique, que l'élève puisse sublimer l'inconfort d'une situation d'apprentissage qui lui est dévolue, et nous comprenons également, que le savoir en jeu se doit d'être lié aux conditions du jeu et à sa structure. Ainsi, par la dévolution du jeu ludique la tâche de l'élève peut évoluer et progresser en phase avec le contrat didactique. Précisons la nature de cette évolution du système stratégique qui sous tend le contrat : la méthode de description à trouver repose sur un ensemble de techniques, de recommandations, de préconisations, de façon de faire ; en somme, une certaine expertise, un sens du jeu, qui s'appuie sur les éléments d'une méthode de description.

Nous pouvons qualifier la méthode de description à définir conjointement comme un ensemble de règles stratégiques, afin que l'élève puisse développer ses propres stratégies pour décrire une image à l'oral ou se représenter et dessiner une image décrite oralement, afin que la dévolution se solde par un succès.

²⁸⁶ L'inégalité factuelle des contractants vis à vis du savoir en jeu interroge deux paradoxes, celui de la croyance en ce que le professeur dit comme vrai et la faculté de jugement critique de l'élève ; également le paradoxe de la dévolution pour laquelle le professeur doit taire l'essentiel du savoir qui est à découvrir par l'élève. « Aussi, pour apprendre, l'élève doit-il sublimer l'inconfort des incertitudes liées à l'incomplétude de son savoir en acceptant de se risquer dans la recherche des moyens de cette maîtrise. [...] En conséquence, c'est au pédagogue que revient le devoir de rassurer l'élève et de l'inciter à se risquer en lui montrant [...] que les erreurs ne sont pas des fautes et que la dévolution n'est pas un piège » (Sarrazy, 1995, p. 95).

2.1 Stratégies ludiques et enjeux de savoirs

Les stratégies de l'activité ludique caractérisent le jeu d'apprentissage et ses liens avec la réalisation de l'enjeu de savoir. Le jeu d'apprentissage avec son enjeu de savoir (à l'origine de l'émergence d'un jeu épistémique chez l'élève conjoint à celui du professeur), permet l'analyse de l'apprentissage effectif. Enfin, et ce n'est pas des moindres, le modèle de pratiques de référence pour le professeur repose entièrement sur le jeu de description dont la modélisation suit la typologie d'un jeu de faire deviner comme le PICTONARY. La boucle est bouclée, nous partons d'un jeu ludique dont l'enjeu de savoir est l'apprentissage d'une méthode de description, un savoir opératoire instrumentalisé sous forme de règles stratégiques pour décrire et dessiner une image. En combinant l'élargissement de la palette des règles stratégiques pour décrire, et la complexité des images, le jeu ludique résultant a le potentiel pour élever les capacités de l'élève (nous pensons également au potentiel pour l'ouverture d'une zone proximale de développement). Nous pouvons analyser la progression de l'apprentissage du *savoir décrire oralement* et la progression de *se représenter et dessiner la description orale d'une image*, à l'aune de la progression des règles stratégiques de la méthode ; nous gardons présent à l'esprit que le jeu ludique ne perdure qu'en tant que cause de sa propre activité, ce dont le professeur doit veiller.

2.2 Les conditions de la dévolution de l'activité ludique

Les conditions de la dévolution de l'activité ludique peuvent être décrites dans le cadre de la mise en place du jeu d'apprentissage et de son enjeu de savoir « une méthode pour décrire », à savoir, les conditions de définition, de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation de l'activité. Le professeur définit les règles du jeu ludique pris comme modèle de pratiques, et sur lequel il s'appuie pour alimenter son jeu épistémique source conjoint au jeu épistémique émergent de l'élève. Règles définitives du jeu ludique :

1. Un élève, nommé le décrivant, décrit oralement l'image que le professeur lui a confié sans la montrer à ses camarades.
2. Les autres élèves (nommé dessinant), individuellement et sans parler entre eux, ni poser de questions au décrivant, dessinent ce qu'il a décrit oralement.

Le but du jeu est d'obtenir un dessin ressemblant à l'image cachée et décrite oralement, celle-ci est projetée au tableau (rétro projection) à la fin du jeu. Le jeu ne dure que quelques minutes. Ainsi posé, le fond ludique que représente l'activité de jeu reste présent et bien vivant, il se nourrit des apports constitutifs des stratégies méthodologiques, faisant évoluer les structures ludiques du jeu sans pour autant l'anéantir.

La dévolution du jeu ludique est actée à partir du moment où le décrivant prend la parole, elle cesse dès qu'il la rend. Puis, l'image projetée est comparée par chaque élève à son dessin, s'ensuit une discussion à l'initiative de la professeure, concernant la méthode. Cette phase voit la participation des élèves qui interrogent et s'interrogent à propos de certaines difficultés ou de problèmes rencontrés pour la description de l'image ou pour son dessin. Cette reprise de la professeure s'inscrit, pour nous, dans un processus d'institutionnalisation d'un savoir nouveau, suite à une dévolution d'un jeu ludique *a priori* exempt de régulation. Globalement, l'activité est régulée par la reprise de la professeure, mais nous y distinguons une phase ludique, en principe non régulée puisque l'élève joue avec les règles du jeu (qui évoluent stratégiquement) et une phase post ludique qui reprend des difficultés ou des problèmes rencontrés pendant l'activité du jeu ludique. L'institutionnalisation du savoir, donne lieu, ou pas, à une nouvelle règle stratégique, qui complète la méthode, et ainsi ajoute une règle stratégique pour le joueur et fait évoluer le jeu ludique de l'élève, pour le plus grand bénéfice de l'atelier description.

Notre posture de recherche met en perspective notre appréhension de l'activité ludique, et interroge la manière de la comprendre dans le contexte scolaire.

Chapitre 5. Éléments théoriques convoqués pour notre modèle d'analyse

Dans ce chapitre nous revenons sur les concepts de la TACD vue de la constitution d'un modèle d'analyse pragmatique. Pour commencer, dans le jeu didactique nous avons identifié trois processus distincts : l'ingénierie didactique faisant intervenir le professeur seul ou avec ses collègues, pour réfléchir et poser les enjeux de savoirs, les pratiques et le ou les modèles, lisibles par l'élève, et sur lesquels tous peuvent s'appuyer en termes de savoirs et de pratiques ; la mise à l'œuvre du jeu didactique par le professeur au sein de l'action conjointe mais cependant définie (et orientée) par le professeur en ce qui concerne le jeu d'apprentissage de l'élève (un « voir » l'activité « comme » un jeu au sens de Wittgenstein, ou encore le « jeu » déployé par l'activité d'apprendre (les moyens et capacités dont l'élève dispose, dont il se rend capable) en faisant abstraction de sa finalité (l'apprentissage), au sens de Benveniste ; et enfin, une phase pour laquelle il est demandé à l'élève d'agir *proprio motu* pour apprendre par lui-même. Cette phase dite de dévolution couvre l'ensemble de la séance d'enseignement-apprentissage (Marlot & Sensevy, 2004), elle est un processus conjoint (par les transactions qui s'y déroulent) qui réside dans les reprises du professeur en vue de l'appropriation par l'élève « *d'un rapport particulier à des objets précis du milieu. La nature de ces objets évolue avec le temps.* » (Ibid.). Les jeux²⁸⁷ d'apprentissages constituent notre entrée dans l'analyse de l'activité d'apprentissage de l'élève, ils sont analysés en tant que tels jusqu'à la réalisation des enjeux de savoirs que sont les jeux épistémiques conjoints (un second niveau d'analyse).

Notre problème théorique [*Est-ce qu'en contexte de dévolution des séquences d'activités ludiques permettent aux élèves d'apprendre ?*] s'interroge sur l'activité d'apprentissage de savoirs, dévolue à l'élève, une fois le jeu défini par le professeur, dans le cadre implicite d'un contrat didactique. Pour répondre à l'interrogation posée par notre problème théorique, l'objet de recherche [*L'activité ludique comme moyen de la dévolution et comme modèle de pratiques de référence du jeu épistémique source du professeur*] se propose de tracer l'apprentissage par l'analyse de l'activité conjointe du professeur, depuis son jeu épistémique source (un jeu conventionnel comme modèle de pratiques de référence et non pas une référence au savoir), et de l'élève, par son jeu épistémique émergent depuis un jeu

²⁸⁷ Afin de prévenir toute confusion sur le terme de jeu, nous employons si nécessaire le terme de *jeu-modèle*, sinon jeu didactique, jeu d'apprentissage et jeu épistémique, ou plus largement jeux de savoirs pour désigner le jeu comme modèle de la TACD. S'il s'agit du jeu au sens commun, nous utilisons le terme de jeu ludique ou *jeu-ludique*.

d'apprentissage donné. Nous cherchons à formaliser l'apprentissage par le jeu, pour ce faire nous caractérisons le jeu authentique de l'élève au moyen de critères ludiques, et les traces d'apprentissage au moyen des jeux d'apprentissage de l'élève. Notre intention est de caractériser, puis de décrire le jeu et l'apprentissage à l'aide de leurs descripteurs respectifs, en partant de la TACD.

Enfin, nous interrogeons la « distance » et la « densité » des savoirs acquis par l'élève en examinant la continuité des jeux épistémiques conjoints.

Notre intention est de montrer que l'apprentissage effectif du savoir est réalisé par l'activité ludique dévolue à l'élève, et que nous pouvons le lier à la notion d'espace potentiel de développement-apprentissage du jeu. Dans un premier temps, nous avons besoin de caractériser précisément le jeu d'apprentissage et pouvoir le décrire à l'aide de ses catégories.

1. Caractéristiques et description du jeu d'apprentissage

Le jeu d'apprentissage est associé aux notions de contrat et de milieu. Il s'agit du jeu du professeur sur celui de l'élève et par rétroaction, du jeu de l'élève sur celui du professeur (Sensevy, 2011, p. 193). C'est un jeu coopératif que l'on peut décrire à l'aide des notions de contrat et de milieu associés à un enjeu de savoir. Selon une dialectique contrat-milieu, les systèmes stratégiques se déploient en termes d'assimilation didactique pour le contrat, et en termes d'accommodation didactique pour le milieu ; un équilibrage des deux tendances permet à l'apprentissage de se réaliser.

La résultante de l'évolution des systèmes stratégiques dialectiques milieu-contrat, fournit la tendance du couple contrat-milieu : assimilation, accommodation, ou équilibrage didactique.

« Pour comprendre le déroulement d'un jeu d'apprentissage, nous mobilisons également le triplet de genèses du système didactique : chronogénèse, topogénèse et mésogénèse (Brousseau, *op.cit.*; Chevallard, 1991; Sensevy, *op.cit.*). La chronogénèse rend compte de l'avancée du temps didactique, c'est-à-dire de l'évolution du temps des savoirs dans la classe. La topogénèse décrit les responsabilités respectives de X et de Y vis-à-vis des savoirs en jeu. La mésogénèse représente la genèse du milieu didactique ou, plus exactement, de la succession des milieux didactiques. » (Santini, 2013, p. 71).

Dès lors qu'un système stratégique milieu/contrat évolue, les transactions didactiques structurant l'action conjointe changent et influe directement sur le jeu d'apprentissage.

1.1 Caractériser le jeu d'apprentissage en termes de conditions de possibilité

Les conditions de possibilité du jeu d'apprentissage se résument, pour l'enseignant, à s'assurer de la mise en œuvre des tâches de définition, de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation des savoirs. Pour Sensevy « *la notion de jeu d'apprentissage consiste à utiliser conjointement deux descripteurs : le milieu et le contrat associées à un enjeu de savoir déterminé* » (Sensevy, 2011, p.136) ; dans un précédent article *L'action didactique. Eléments de théorisation* (2006), il était la notion de jeu d'apprentissage, à partir de laquelle nous nous référons ainsi qu'à la thèse de Corinne Marlot (2008) concernant les transactions didactiques. Pour Marlot (Ibid, p. 57) caractériser le jeu d'apprentissage repose sur une redéfinition du quadruplet des tâches essentielles de l'enseignant : *définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser*, tel qu'elles avaient été introduites à l'origine dans la TACD pour le modèle de l'action didactique conjointe (Sensevy, Mercier et Schubauer-Léoni, 2000). En terme de définition pour le jeu d'apprentissage, ces tâches sont des conditions préalables à celui-ci, ainsi pour faire « jouer » le jeu d'apprentissage, le professeur doit satisfaire à quatre conditions :

1. La condition de *définition* du jeu : le professeur doit établir avec les élèves les règles définitives qui vont permettre aux élèves de jouer « le bon jeu » en utilisant les « bons objets ».
2. La condition de *dévolution*²⁸⁸ du jeu : Le professeur va faire en sorte que l'élève se prenne au jeu²⁸⁹, et ce, d'autant plus facilement s'il s'agit d'une activité ludique.
3. La condition de *régulation* du jeu : elle concerne toutes les actions conjointes qui vont permettre aux élèves de produire des stratégies²⁹⁰ gagnantes pour le jeu.
4. La condition d'*institutionnalisation* : elle concerne les connaissances construites pendant le jeu; et permet de référer l'activité des élèves au réel culturel des savoirs, en dehors de la classe.

²⁸⁸ Un précédent travail de Marlot & Sensevy (2004) a permis un affinement conceptuel de la notion : « La dévolution est un processus continu durant l'ensemble d'une séance d'enseignement, plus ou moins dense selon la nature des transactions professeur- élèves. La dévolution peut alors se définir comme dévolution d'un rapport particulier à des objets précis du milieu. La nature de ces objets évolue avec le temps. Elle est d'autant plus intense qu'elle repose sur l'échange effectif d'objets symboliques entre le professeur et les élèves. Tout se passe comme si la dévolution résidait en partie dans la reprise, par le professeur, de propositions d'élèves; reprises qui amènent ceux-ci à mieux assumer l'ensemble du processus d'apprentissage ».

²⁸⁹ Mercier (1997) assimile la participation des élèves à l'enseignement comme étant la forme accomplie de la dévolution, que nous pensons en tant que processus et en tant qu'acte, et qu'à partir de ce point de vue, toutes les nuances et les formes de participation sont possibles, nous pensons à la forme ludique. Cette remarque sur la participation des élèves en phase de dévolution est d'autant plus importante pour Marlot (2008), qu'elle a déterminé son choix d'observer les *transactions didactiques*, du point de vue des reformulations par le professeur des énoncés de savoirs que se sont appropriés des élèves.

²⁹⁰ « Le professeur pourra et devra influencer sur la production de stratégies par les élèves, notamment en proposant des « règles stratégiques », mais sans se substituer aux élève (clause *proprio motu*). » (Ibid.).

« Au travers de la spécification de ces quatre fonctions “didactiques“ aux différentes *transactions didactiques* analysées, un des enjeux de notre travail sera de produire une distinction affinée entre les règles “définitoires“ (qui définissent la manière dont les élèves doivent se conduire *hic* et *nunc* pour jouer le jeu) et les règles « stratégiques³⁵ » (qui permettent de gagner au jeu) des jeux d’apprentissage : cette distinction sera le résultat de la compréhension du fonctionnement des différents *jeux d’apprentissage* dans le jeu didactique. » (Marlot, 2008, p. 58).

Une fois les conditions du jeu d’apprentissage réalisées, le déroulement du jeu d’apprentissage peut être décrit à l’aide du triplet des genèses. Pour autant cela ne signifie pas qu’il y a apprentissage effectif, comme nous l’avons indiqué, c’est à l’équilibre des systèmes contrat-milieu qu’un apprentissage est réalisé par l’élève. Le rôle du professeur est crucial à ce stade, trop de contrat tue le milieu source d’accommodation et donc d’apprentissage, et trop de milieu tue le contrat source de régulation et donc d’assimilation !

1.2 Le triplet des genèses comme catégories pour décrire le jeu d’apprentissage

Pour décrire les jeux d’apprentissage, les comparer et les distinguer les uns des autres, nous utilisons comme catégories le triplet des genèses.

La Chronogenèse répond à la question **comment quand ?** Elle met en évidence l’évolution temporelle du savoir pendant la classe. Deux échelles de temps coexistent : celle de l’horloge et celle du temps didactique, un temps dans lequel s’écoule l’enseignement-apprentissage. Ainsi, l’avancée du savoir en classe tient autant au fait des élèves contraints par leurs temps d’apprentissage, qu’au professeur qui gère le temps de l’enseignement. La diachronie temps d’apprentissage et temps d’enseignement semble indépassable, et les problèmes qu’elle peut poser ne peuvent que la renforcer, à titre d’exemple :

- Les élèves interrompent l’enseignant et demandent des explications ou réclament d’autres formes de transactions moins explicites mais qui, toutes, tendent à ralentir le rythme d’introduction de nouveaux savoirs ;
- Les élèves peuvent se mettre en retrait, attendre de voir s’ils vont comprendre , ou le faire « à tête reposée » chez eux ; l’enseignant continue alors à avancer dans le savoir sans être interrompu et la plupart du temps sans se douter de la portée des difficultés rencontrées par certains élèves.
- Les élèves peuvent en profiter pour se distraire, jouer, faire du chahut etc.

La Topogenèse répond à la question **comment qui ?** Elle rend compte de la distribution des rôles et des responsabilités entre les acteurs de la classe, vis à vis du savoir. Une répartition résultant de la négociation précisant les tâches dévolues à l’élève et à l’enseignant.

L'ensemble de ces tâches définit la position de chacun par rapport au savoir. Par exemple, l'enseignant écrit au tableau de nouveaux éléments constitutifs d'une règle stratégique générale. En agissant ainsi, l'enseignant redéfinit la tâche de l'élève, celui-ci n'a plus à avoir à trouver la règle, mais à savoir comment l'appliquer.

La Mésogenèse répond à la question **comment quoi ?** Il s'agit de rendre compte de l'évolution du milieu didactique, comment l'enseignant va y introduire un signe, un symbole, une signification, avec quel énoncé, quel objet. *La Mésogenèse* s'intéresse au renouvellement du milieu. Par analogie avec les travaux de Piaget, le milieu s'interprète comme un contexte cognitif de l'action (Sensevy, 2007). Il s'agit d'un contexte cognitif commun ainsi que des objets matériels grâce auxquels l'action d'enseigner et d'apprendre peut avoir lieu. Si l'on prend l'exemple de la dictée, lorsque l'enseignant annonce aux élèves « dictée », chacun sait de quoi il s'agit, un contexte cognitif commun s'installe ; les élèves et l'enseignant se trouvent placés dans un contexte comportant ses règles, ses codes, son matériel, ses outils etc. Brousseau (1998) souhaite d'ailleurs que le milieu puisse être antagoniste, c'est-à-dire pour résoudre un problème (au sens large), que les élèves puissent agir sur le milieu et recevoir des rétroactions qui leur permettent de cerner puis de trouver la solution au problème qui est posé. Cet ensemble de descripteurs permet de rendre compte de l'action didactique conjointe, ainsi que de l'intention professorale dans la classe²⁹¹, ce que Sensevy (2007) considère comme une action destinée à *faire jouer le jeu didactique*.

1.1 Gagner au jeu d'apprentissage par la réalisation de l'enjeu de savoir

Le jeu d'apprentissage met en évidence la différence de rôles et de responsabilités du professeur et de l'élève vis à vis du savoir (*topogenèse*) ; de même les enjeux de savoirs bien qu'interdépendants sont asymétriques. Quand l'élève remporte l'enjeu de savoir, il a gagné à son jeu d'apprentissage. La dialectique contrat-milieu nous permet de décrire et de comprendre le jeu coopératif d'apprentissage. Selon la tendance, nous pouvons assister à l'orientation des actions de l'élève par les éléments contractuels (règles) plus que par les rétroactions du milieu ; dans ce cas de figure l'interprétation montre que l'élève « est » agi par le contrat plus qu'il n'agit par lui-même en interaction avec le milieu. L'effet Topaze pousse à l'extrême cette tendance par l'intention plus ou moins délibérée d'affranchir l'élève de toute contrainte du milieu. Dans ce cas le contrat « envahit » le milieu, il y a déséquilibre et pas de

²⁹¹ Pour Schubauer-Leoni *et al* (2007a ; 2007b) l'action conjointe est guidée par une intention conjointe, qui est caractérisée par une interdépendance de buts, distincts pour l'élève et pour l'enseignant. Deux autres points de vue sur l'action du professeur sont pris en compte et considèrent, premièrement, la préparation du jeu et deuxièmement, les déterminants du jeu.

réelle possibilité d'apprentissage par manque de dévolution. Typiquement notre exemple de la dissection de la branchie du poisson, où aucune résistance du milieu n'est posée en termes de rapport particulier et en propre aux objets du milieu : il y a répétition de gestes opératoires à suivre *stricto sensu*. Le rapport entretenu ici est purement physique et non intellectuel suivant les directives précises et impérieuses du professeur.

À l'inverse, si la réticence didactique est trop intense, que l'élève est laissé sans directive, nombre de questions se posent, des problèmes émergent et sont à l'œuvre dans cette situation ; ils se doivent d'être traités du point de vue didactique, sinon le milieu envahit le contrat et l'élève n'arrive pas à dépasser la résistance du milieu, ce qui l'empêche de faire progresser sa pratique et sa compréhension. À l'équilibre, des problèmes sont résolus, un système stratégique et des capacités sont développés par l'élève ; la dévolution du savoir et de ses pratiques, débouchent sur une appropriation de ceux-ci, et sans doute, de l'enjeu de savoirs propres au jeu d'apprentissage de l'élève, en progression.

1.2 Exemple : la dissection de la branchie chez le poisson

La pratique effective du jeu d'apprentissage, soit encore le jeu du professeur sur celui de l'élève, montre que le professeur n'incite pas les élèves à utiliser leurs connaissances. Au contraire, le professeur les oriente fermement sur la réalisation de l'opération de dissection qu'il vient de leur montrer, tous réunis autour de l'autel symbolique du sacrifice. Le jeu d'apprentissage est totalement orienté par le professeur qui instaure de fait une sorte de rituel initiatique, porteur de multiples signes et symboles, d'intentions aisément interprétables par les élèves (la démonstration effectuée est à reproduire à l'identique, ils doivent se réunir autour de l'autel à sa demande et écouter religieusement). De surcroît, le professeur valide ou pas en notant le résultat de la manipulation des élèves et ce, à l'issue de chaque nouvelle séquence de dissection. Conséquemment, les élèves ne jouissent d'aucune possibilité d'utiliser leurs propres stratégies pour résoudre un problème qui serait posé, ce qui n'est pas le cas présentement. Par conséquent, à l'analyse, il se révèle que le milieu sert purement d'auxiliaire à un contrat prééminent prédominant, et que surtout la distance entre le jeu épistémique source du professeur (il utilise son propre registre opératoire) et le jeu épistémique qui en émerge chez l'élève (jeu quasi inexistant puisque l'élève n'utilise aucune connaissance locale et ne fait que reproduire ce que le professeur vient de lui montrer), est par trop importante pour qu'il y ait apprentissage avec appropriation effective de savoir.

Synthèse

La dialectique milieu-contrat est à l'origine de deux systèmes stratégiques antagonistes pour l'élève, un avec le primat du contrat sur le milieu (l'assimilation didactique) et l'autre avec le primat du milieu sur le contrat (l'accommodation didactique); la résultante de l'accommodation/assimilation, si elle n'est pas à l'équilibre, provoque un envahissement de l'un au détriment de l'autre, et, contrarie l'aboutissement du processus d'enseignement-apprentissage : c'est à l'équilibre que l'apprentissage se réalise et peut devenir effectif.

2. Caractéristiques et description des jeux épistémiques

Un jeu épistémique conjoint met en exergue la distance qui existe entre un savoir qui est déjà là chez le professeur, avec une proposition de modèle de pratiques qui se réfère à ce savoir, et pour faire apprendre à l'élève, faire en sorte que du jeu épistémique émerge de son activité (vue en tant que jeu d'apprentissage); le jeu d'apprentissage témoigne de la confrontation entre le contrat et le milieu didactique, il est en conséquence antérieur au jeu épistémique puisqu'il ne se résout pas par un apprentissage (la finalité) mais qu'il témoigne des conditions et donc des moyens à l'œuvre (milieu-contrat) et est caractérisé plus finement par le triplet des genèses.

Les jeux épistémiques conjoints apparaissent dès lors que les systèmes stratégiques du milieu et du contrat s'équilibrent, finalisant le jeu d'apprentissage de l'élève, et, caractérisé par un système capacitif chez l'élève nécessaire à son apprentissage.

2.1 Caractéristiques des jeux épistémiques conjoints du professeur et des élèves

Nous modélisons le savoir par la notion de *jeu épistémique* (Santini, 2007), le savoir transparait en tant qu'agir en puissance (jeu épistémique source du professeur) et en actes (jeu épistémique émergent de l'élève).

« Nous envisageons un savoir comme un système de capacités d'action, doté d'une certaine efficacité en situation. Dans cette perspective, nous décrivons un savoir à partir des usages culturels au sein desquels il est mobilisé. Nous les modélisons avec la notion de *jeu épistémique* [...]. Considérant n'importe quel savoir, nous cherchons alors à caractériser les jeux épistémiques où il est à l'œuvre. Ces jeux épistémiques nous servent d'*objet de comparaison* avec les jeux d'apprentissage afférents aux mêmes savoirs. » (Ibid., p. 72).

2.2 Descripteur des jeux épistémiques

L'analyse construit des jeux épistémiques émergents comme des objets de comparaison entre des jeux d'apprentissage et des jeux épistémiques sources. Une comparaison qui nous donne

les moyens d'étudier ce que des jeux d'apprentissage peuvent permettre de s'appropriier en jeux épistémiques sources. L'analyse d'une activité ludique dont les règles stratégiques évoluent, peut être menée du point de vue du ludique et du point de vue de l'apprentissage ; les règles stratégiques étant commune aux deux structures pour une pratique déterminée. Dès lors que le professeur modifie le contrat, cela impacte la prise en compte du milieu (assimilation/accommodation) selon les règles stratégiques (les préconisations), les règles définitives (le règlement) et les règles évolutives (les recommandations) données. Dans ce contexte, le milieu (la résistance) peut être intégré, de manière variable, décrite le jeu d'apprentissage avec un enjeu de savoir, dont la réalisation se décrit à l'aide de jeux épistémiques conjoints.

La modélisation des jeux épistémiques s'appuie sur trois catégories : des règles définitives (le règlement du jeu), des règles stratégiques (comment bien jouer au jeu) et des stratégies (manière concrète d'agir du joueur dans une praxis déterminée. (Sensevy, 2012, p. 365)).

3. Caractéristiques et description de l'apprentissage

Les conditions didactiques, révélées par l'analyse de la résultante de la dialectique contrat-milieu (estimation du jeu d'apprentissage), la tendance du processus d'apprentissage résulte du système d'assimilation/accommodation didactique. Les prémices (traces d'apprentissage) sont qualitativement évaluées par la distance entre le jeu épistémique source et le jeu épistémique émergent et par l'analyse des transactions de l'action conjointe. L'articulation analytique des jeux d'apprentissage et des jeux épistémiques indique la tendance et l'effectivité de l'apprentissage. En pratique, notre critère privilégié pour analyser la distance épistémiques entre les jeux de savoirs, est l'utilisation des connaissances locales de l'élève en vue d'y intégrer un savoir (Joshua & Dupin, 1999). Enfin, la densité du savoir acquis se mesure à l'aune de la continuité des jeux épistémiques émergent et source vs leur dialectique.

3.1 Caractéristiques de l'apprentissage

Nous cherchons une méthode pour montrer des traces d'apprentissage : par la description du jeu d'apprentissage de l'élève et au moyen du triplet des genèses.

Il est important pour nous, outre de tracer les savoirs construits et les apprentissages réalisés, de les décrire à l'aide de la théorie du jeu didactique puisqu'elle permet d'envisager et de comprendre toute forme d'activité d'apprentissage :

« La théorie de l'action conjointe en didactique s'inscrit [...] dans une perspective située. [...] la question revient à considérer sous une même description générique les formes scolaires et non scolaires d'apprentissage. » (Sensevy, 2008, p. 47).

Ce qui est conditionné dans le contexte scolaire par la dévolution par le professeur d'une activité à l'élève afin qu'il puisse s'engager dans un apprentissage de savoirs en propre :

« Le professeur doit organiser les conditions de la dévolution, faire en sorte que l'élève prenne la responsabilité de l'apprentissage, qu'il assume la responsabilité de jouer vraiment au (le) jeu. » (Ibid., p. 46).

3.2 Description de l'apprentissage

L'activité ludique, comme moyen de la dévolution et comme modèle de pratique pour le jeu épistémique source du professeur, permet selon notre point de vue de pouvoir articuler la dynamique et la dialectique des jeux épistémiques conjoints afin d'en assurer la continuité et partant, d'avoir une meilleure lecture, et compréhension, de l'apprentissage effectivement réalisé. Pour se faire nous disposons du quadruplet des tâches de l'enseignant²⁹² comme conditions du jeu d'apprentissage de l'élève, du triplet des genèses pour cibler l'avancée progressive du savoir en classe, et se faisant son acquisition ; et enfin le doublet contrat-milieu qui donne de précieuses indications sur ce qui se joue en terme d'équilibre entre le processus d'assimilation didactique (sous la férule régulatrice du contrat), et le processus d'accommodation (relevant de l'adaptation au milieu). Le processus d'équilibrage permet de comprendre, les tendances de la dialectique contrat-milieu : à l'extrême, soit le contrat submerge l'action conjointe et il n'y a pas d'accommodation au milieu (rien de neuf n'est appris par l'élève puisque c'est le professeur qui donne les bonnes réponses (effet topaze)) ; soit le milieu submerge le contrat, et la difficulté est majorée par un effondrement de la tâche de régulation par le professeur (réticence exagérée), et du coup, rien ne peut être appris non plus. À l'équilibre, les conditions d'apprentissage sont réunies et facilite le faire apprendre pour l'apprendre (et l'apprendre pour le faire apprendre).

L'équilibrage de la tension des systèmes stratégiques du milieu et du contrat didactiques est un indicateur fondamental pour caractériser l'apprentissage de savoirs. Dans la mesure où il existe d'autres formes d'apprentissages que ceux de la forme scolaire, formelle et explicite, nous nuancions l'exclusivité que semble couvrir la notion d'équilibrage didactique, comme condition d'un apprentissage scolaire prescrit, par le curriculum caché (à l'insu du professeur et de l'élève), relevant d'apprentissages non prescrits, informels et implicites²⁹³.

²⁹² De la définition du savoir à son institutionnalisation, en passant par la gestion de son acquisition par la dévolution et la régulation (incertitudes/certitudes, reprises, redéfinition etc.

²⁹³ L'apprentissage scolaire révèle une part d'implicite et d'informel (curriculum caché), ce que développe l'article *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation* par Brougère & Bezille, (2007).

3.3 Éléments pour mesurer la densité des savoirs acquis

Nous suivons le déroulé de l'apprentissage au moyen du jeu épistémique source du professeur (par une modélisation d'un jeu conventionnel), conjoint au jeu épistémique émergent de l'élève (par une activité ludique qui lui a été dévolue). Enfin, nous interrogeons la « densité » des savoirs acquis par l'examen qualitatif de la continuité des jeux épistémiques (avec continuité, les savoirs sont mieux acquis).

Le quadruplet des tâches du professeur culmine pour l'apprendre, par l'appropriation du savoir par l'élève (tâche de dévolution/régulation de savoir, d'une activité produisant du savoir), qui développe des capacités, des compétences.

Le triplet des genèses : la chronogenèse permet de suivre la progression du savoir dans la classe un préalable à l'apprentissage (Mercier & Sensevy, 2007), la topogenèse identifie les rôles et responsabilités tenus par le professeur et les élèves quant à sa prise en charge et sa progression au sein de l'action conjointe, en lien avec le contrat didactique d'une part, et la mésogenèse pour tester la résistance du milieu didactique au contrat en cours. Pour ce faire, nous utilisons le doublet contrat-milieu et sa dialectique au travers des notions d'assimilation/accommodation et d'équilibrage didactique, au travers le modèle de jeu d'apprentissage de l'élève et des jeux épistémiques conjoints émergent et source de l'élève et du professeur. Nous disons que l'apprentissage est effectif dès lors que la continuité des jeux épistémiques de l'élève et du professeur est assurée et fluide, ce que caractérise la notion de densification des savoirs, par le fait que l'élève change sa manière de penser le problème, s'accommode et développe des capacités nouvelles, des compétences.

Identifier les compétences et les capacités dont se dotent les élèves pour faire avancer la progression du savoir depuis leurs jeux d'apprentissages, en observant la continuité des jeux épistémiques.

3.4 Éléments pour définir les glissements des jeux d'apprentissage

Enfin, à l'analyse, et c'est le propre de l'apprentissage, il y a une diachronie entre ce qui émerge dans le système de jeux épistémiques (fins) et celui des jeux d'apprentissage (moyens) ; la dévolution se décrit par les jeux épistémiques, elle naît à la jonction des reprises et d'un rapport nouveau à l'objet de savoirs. Dit autrement, l'activité ludique comme moyen de la dévolution et comme modèle de pratiques de référence pour le jeu épistémique source du professeur, si elle est orientée par l'élève, se constitue en terme de contrat et à l'extrême, envahit le milieu si rien ne vient « contrarier » le jeu. Dans le cas inverse, si le milieu est enrichi, si la reprise est effective et si le rapport aux objets de savoir est modifié et varie au

cours du temps, alors c'est bien l'activité ludique comme moyen de la dévolution (au sens de Marlot & Sensevy, 2004), qui permet d'instaurer un contrat, en complément du système stratégique implicite, qui caractérise le jeu en lui-même. Et le milieu quant à lui, est constitué, hors assimilation totale du jeu au milieu ludique et a-didactique, du milieu didactique distillé au fur et à mesure par la professeure de français. Nous avons ici, des jeux d'apprentissages qui se succèdent, et des jeux épistémiques conjoints dont la source naît de l'appréciation de la professeure quant aux enjeux de savoirs, et à leurs pratiques, déterminés par avance dans la fiche d'observation (voir annexe 20a). La professeure utilise une épistémologie pratique²⁹⁴ au sens de Sensevy (2006).

Le glissement des jeux d'apprentissages se caractérise par le premier jeu d'apprentissage et un jeu conventionnel « faire deviner par une description orale le contenu d'une image cachée », il cède la place à un jeu générique en lien avec l'enjeu de savoir de description, et enfin par l'entremise de la professeure, il devient un jeu spécifique avec de nouvelles règles stratégiques (élaborées depuis le terrain, par une transposition ascendante liée à la participation des élèves au savoir décrire, sous la forme d'une méthode écrite au tableau puis, relue à l'envie). Cependant les stratégies demeurent l'apanage des élèves et ainsi, comme la complexité orale, de langage, des signes, des symboles, de l'imaginaire, la part du ressenti de l'émotion, garder une distance neutre rentrent en ligne de compte, il est aisé de comprendre que du coup, il s'agit d'un milieu comportant certaines résistances liées à certains conflits inter ou intra-cognitifs, voire psychoaffectifs.

Le milieu didactique présent, instauré par la professeure, relève plus particulièrement d'un module didactique opérant²⁹⁵ (règles stratégiques, savoirs) à prendre en compte par l'élève pour continuer à jouer au jeu, pour mieux le maîtriser, bref pour faire évoluer le système

²⁹⁴ Épistémologie pratique : en nous appuyant sur l'article *Glissement de jeux d'apprentissage scientifiques et épistémologie pratique de professeurs au CP* de Marlot (2009, p. 110-111), et ceux de Sensevy (2006 ; 2007), nous proposons une définition de l'épistémologie pratique du professeur en termes de principes opératoires mis à l'œuvre pour une séquence didactique.

1- Choix du dispositif opératoire, selon la proposition des élèves ou selon un protocole prévu par le professeur, qui est d'ailleurs assez souvent la reprise à l'identique d'une proposition d'un manuel.

2- Rendre accessible dans la classe des théories et des modèles qui pourront orienter l'observation et la production d'arguments lors de la discussion des résultats. La sélection des théories et des modèles s'appuie sur l'expérience et les connaissances métier, qui engendre une « *théorie de la connaissance* », une « *épistémologie pratique* » (Sensevy, 2007) cité par Marlot (Ibid.).

3- S'appuyer sur les programmes et textes officiels d'accompagnement pour la mise en œuvre de l'enseignement et de l'apprentissage.

²⁹⁵ Un module didactique opérant est un ensemble de facilités potentielles de l'épistémologie pratique du professeur, prises en compte, ou pas, par l'élève afin de les transmuter en capacités pour accomplir son travail.

stratégique de description et d'interprétation des signes et des symboles pour celui qui dessine. *A contrario*, sans apport de module didactique opérant, il n'y a pas d'apprentissage possible et donc, aucune analyse de jeu d'apprentissage de l'élève ni de jeu épistémique émergent possibles.

Une condition de possibilité d'existence d'un milieu didactique, une virtualisation de l'instance « professeur », qui peut s'énoncer ainsi :

« il nous paraît loisible et fructueux de penser comment les élèves peuvent participer à l'enseignement (Mercier, 1998; Go, 2007), ou, pour le dire autrement, sous quelles conditions et pour quels résultats l'instance Professeur peut et doit être distribuée. » (Sensevy, 2008, p. 47).

Il y a délégation, bascule de l'enseignement aux élèves, les *topos* évoluent par le renforcement de ceux des élèves, en complément de celui du professeur. Ces renversements de rôles et de responsabilités sont la conséquence d'une maîtrise assurée par le jeu de l'activité ludique qui ouvre un espace de développement-apprentissage du jeu (Vygotski pour l'explication du développement suivi d'un apprentissage ; le développement est mis au compte de l'ouverture d'une zone proximale de développement précédent et nécessaire à l'apprentissage), une ouverture mise au compte de la référence au jeu ludique qui se rapporte au modèle de pratiques de référence convoqué par le professeur et joué par les élèves.

Le processus d'apprentissage, durant la séance, a une continuité qui dépend de la *chronogenèse* du milieu avec lequel l'élève interagit (avancée du savoir).

Notre objet de recherche, [*L'activité ludique comme moyen de la dévolution et comme modèle de pratiques de référence pour le jeu épistémique source du professeur*], porte à l'examen la dévolution d'un jeu ludique, sachant que l'activité concédée par la professeure concerne les règles définitoires d'un type de jeu connu des élèves (deviner à l'aide d'indices), afin que les élèves comprennent le sens des reprises de la professeure suivies de reformulations et de propositions pour enrichir le répertoire des règles stratégiques. Qu'est-ce qui change d'un jeu d'apprentissage au suivant ? Et bien, les règles définitoires et les futures reprises non formulées oralement pendant le jeu d'apprentissage, simplement écrites au tableau de manière de plus en plus structurée, afin, bien entendu, d'être intégrées dans le registre stratégique de l'élève et ce, pour que modifiant le rapport particulier que l'élève entretient avec le milieu-problème de description orale d'une image à l'aveugle pour ses camarades, ceux-ci et celui-ci puissent enrichir chacun de leur côté, leurs registres représentationnels pour les uns, et conjointement, ou presque, la manière de représenter les éléments d'une image suivant un registre représentationnel commun. La communauté de représentation, des signes et des symboles, permet d'étendre l'action conjointe en deçà de la communication interactive par

une communication sémiotique réglée et établie selon des règles stratégiques sans interaction, et, donc, sans communication interindividuelle.

3.5 La dévolution et les reprises de propositions d'élèves

La pré-enquête montre les reprises, par la professeure, de propositions pour décrire émanant des élèves, après le jeu ludique. Elles concernent le décrire oral de l'image, les manières d'utiliser tel ou tel descripteur, de composer sa description, pour la rendre « lisible » afin que l'on puisse se la représenter en dessinant. L'élève qui décrit sollicite son imaginaire et l'imagination de ses camarades par des images, des symboles, des signes aidant à deviner l'image cachée, afin de s'en saisir et d'en faire un croquis assez précis, étayé par une méthode descriptive portée à la connaissance de tous et de toutes, puisqu'elle figure au tableau et a été entérinée. La dévolution est une condition du jeu d'apprentissage, et de l'apprentissage. A ce stade, c'est la situation ludique elle-même qui sert d'appui à une intention didactique de la part de la professeure, puisqu'elle en a défini les règles et que ces règles sont déjà connues de par la typologie du jeu de devinettes et de ses différentes modalités. Mais, la professeure intervient par des reformulations, des « institutionnalisations » d'énoncés de propositions d'élèves dans le cadre du jeu d'apprentissage.

3.6 Prémices, traces d'apprentissage et acquisition

3.6.1 Prémices et traces d'apprentissage

Les traces ou prémices d'apprentissage chez l'élève sont identifiées en tant qu'adaptation de son style de pensée aux contraintes du contrat et du milieu ; qu'il soit parvenu à s'accommoder du système stratégique du milieu aussi bien qu'à assimiler celui du contrat, montre qu'à l'équilibre ce qui est réalisé est synonyme d'apprentissage (pour le moins à l'état de traces ou de prémices).

3.6.2 Acquisition : Espace potentiel d'apprentissage du jeu

Nous convenons que ces traces ou ces prémices d'apprentissage révèlent également ce que nous avons convenu de nommer l'espace potentiel de développement-apprentissage du jeu, en référence aux travaux de Piaget, Vygotski et Bruner sur le rôle du jeu dans le développement et l'apprentissage sociocognitif, et également en référence à la thèse d'Alvarez sur la pragmatique de l'agir du jeu. Nous pouvons ajouter les travaux d'Henriot et de Silva quant au pouvoir heuristique du jeu, et notamment des heuristiques stratégiques.

Enfin, notre recherche sur la dévolution d'activité ludique dans le contexte scolaire met en évidence des traces ou prémices d'apprentissage chez l'élève dès lors que l'activité de jeu est

analysée selon le modèle de jeu d'apprentissage. Ce point est fondamental, il nous permet, enfin, et de manière radicale, d'affirmer que partant de la cognition il n'est nul besoin de juger qu'une tâche est utile (un travail) ou futile (un jeu) puisque cela n'annule pas le fait que dans l'un et l'autre cas la cognition soit à l'œuvre et que par là, un espace potentiel de développement-apprentissage soit sollicité. Ainsi qu'il a été précédemment écrit, il ne s'agit que d'une différence de modalités d'être : modalité d'agir pour le jouer, et modalité du connaître pour l'apprendre ; à ce stade de notre recherche, nous comprenons que le savoir en tant que capacité d'agir (que ce soit pour apprendre ou pour jouer), ne sépare ni ne fusionne le jouer et le connaître ; par le biais de ces modalités, penser le travail de l'élève en terme de jeu et le jeu en terme de travail peut se comprendre, et être tracé, à l'aide d'un synopsis.

4. Élaboration du synopsis

La séance filmée a fait l'objet d'une *transcription complète*. L'enchaînement des activités ludiques nous permet d'identifier les scènes et les épisodes où l'on peut comprendre la construction, et les hiatus de la connaissance. *L'intrigue didactique* décrit la séance sous la forme d'une activité ludique qui permet clairement de rendre compte par la description d'une image plus ou moins complexe, du savoir qui est en jeu. Le synopsis général de la séance opère la réduction des données nécessaire à une vue d'ensemble. La manière qu'a le professeur de voir l'objet d'apprentissage, son *épistémologie pratique* (nous y trouvons nombre d'indications et d'orientations à l'annexe A20a et A20b dans l'entretien préparatoire à la séance) ; s'ensuit ce qui est effectivement travaillé, à savoir la description orale d'une image par un élève et la représentation de ce qui est compris sur un dessin par tous les autres. Le synopsis général se préoccupe de ce qu'un élève *lambda* doit maîtriser pour agir de manière adéquate dans la situation d'apprentissage : nous y trouvons essentiellement les éléments de la méthode préconisée par la professeure. *L'algorithme générique* est celui d'un jeu ludique, pour nous une activité dont le primat est celui du joueur et l'objet celui de la description. *L'analyse épistémique générique produite provient de l'étude du jeu d'apprentissage de l'élève* ; elle se concentre sur l'examen de propositions de nouvelles règles stratégiques pour le jeu ludique de l'élève, produites à partir des éléments de description du décrivant (notés au tableau par la professeure), et/ou l'apparition d'un problème didactique précis lié à une difficulté rencontrée pour décrire une image. À l'issue de chaque jeu ludique, la professeure suscite la participation des élèves, le cas échéant elle ajoute un nouvel élément au registre de la méthode de description.

Avec l'intrigue didactique, l'épistémologie pratique de la professeure, l'algorithme générique de la séance, celle épistémique produite, nous disposons des éléments pour construire un synopsis général si nous y ajoutons le travail préparatoire de réduction des données de la transcription. Nous pouvons procéder d'une autre manière, plus théorique en proposant non pas un synopsis général *a priori* de la séance afin d'orienter et de préparer notre analyse empirique.

4.1 Analyse a priori des séances

Afin de poser les enjeux de l'organisation des séances telles qu'elles ont été prévues par la professeure de Français (annexes A19b, A20b), et de repérer les moments clés de la transcription de la séance, nous présentons un synoptique de l'analyse *a priori* de la séance (Sensevy, 2011, p. 151-155). L'analyse *a priori*, ou encore l'analyse épistémique, nous permet de poser le cadre conceptuel de notre analyse, elle est entendue au sens défini par Kant du terme²⁹⁶ : soit une proposition qui, bien que certaine, n'apprend rien de nouveau et ne fait qu'explicitement ce qui est déjà présent dans le concept ; en court, une analyse détachée de l'expérience sensible. Pour nous, l'analyse *a priori* est référée d'une part, à ce que l'on sait déjà du savoir en jeu, et d'autre part aux configurations possibles de la situation didactique. L'analyse *a priori* nous sert à déterminer ce qui, dans les savoirs, peut constituer un enjeu pour des transactions entre le professeur et les élèves, et d'imaginer des potentialités d'action du professeur et corollairement celles des élèves en ce qui concerne leurs stratégies potentielles. Depuis une telle réflexion *a priori*, peuvent surgir des mises en évidence de problèmes didactiques, voire épistémologiques, auxquels l'enseignant aura à faire face. L'analyse *a priori* se comprend aussi comme la phase préparatoire à l'observation empirique *a posteriori* de l'action conjointe autour de savoirs, et comme jalon pour juger à partir d'effets possibles de la situation d'apprentissage *a priori*, ceux qui se sont effectivement produits *a posteriori*. Elle confère un sens, une direction.

Pour mener à bien notre tâche d'analyse *a posteriori* d'observation empirique de l'atelier de Français, nous définissons *a priori* par le modèle analytique du jeu didactique, un synoptique que nous discuterons. Enfin, pour donner du sens à nos observations, puis à nos analyses, nous définissons un fil conducteur à la séance, une intrigue didactique sous forme de récit, dans le but de rendre compte de ce « qui se joue » du point de vue d'un savoir qui est en jeu.

²⁹⁶ Un jugement analytique, apriorique, est une proposition qui, bien que certaine, n'apprend rien de nouveau, mais ne fait qu'explicitement ce qui est déjà dans le concept. C'est donc une proposition "explicative". Un jugement synthétique, au contraire, ajoute au concept un prédicat qui n'est pas contenu dans ce concept. C'est donc un jugement extensif, qui permet d'étendre la connaissance, c'est-à-dire d'apprendre quelque chose de nouveau. Les jugements synthétiques sont donc ce qui permet d'expliquer le progrès de la connaissance et donc de la science.

4.2 L'intrigue didactique

Avec la participation active des élèves à l'élaboration d'une méthode pour décrire une image, et au moyen d'une activité ludique, naît un savoir commun partagé : des recommandations, des préconisations sont proposées conjointement avec les élèves pour structurer toute description. Les éléments de la méthode de description forment des règles qui, enrichissant le répertoire de règles stratégiques du jeu ludique, permettent aux élèves d'améliorer leurs stratégies pour décrire et dessiner. Le jeu ludique fait progresser le jeu d'apprentissage qui, à son tour, fait progresser le jeu ludique : l'apprentissage en sort gagnant.

La clé de l'intrigue didactique réside en la confection d'instruments au service du jeu ludique.

4.3 Synopsis générique de la séance

L'intrigue didactique éclaire le synopsis de la séance qui suit les étapes des conditions de réalisation du jeu d'apprentissage : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser. Nous découpons l'action didactique en phases, jeux d'apprentissage et épisodes représentant différentes échelles pour décrire l'action (Sensevy *et al.* 2005 ; Marlot, 2007).

4.3.1 Vers un synopsis générique de la séance

Phases	Jeux d'apprentissage	Épisodes
Définition	Le jeu ludique est présenté, les règles du jeu, le but du jeu. Des Directives concernant l'activité ludique. L'Enjeu de savoir est spécifié.	
Dévolution	Un élève décrit une image face au tableau, tandis que les autres dessinent depuis ce qu'ils entendent.	Incertitude des résultats de la description (dessins), règles stratégiques pour décrire ; second degré et frivolité (c'est pas évalué) : critères de jeu ludique.
Régulation	Etape 1 : Pendant la séquence, la professeure écrit au tableau des mots clés qu'elle repère dans le discours de la description de l'image par l'élève, sans commentaire.	Les élèves ne participent pas.
	Etape 2 : À la fin de la description l'image est projetée au tableau, les élèves la comparent à leurs dessins, s'ensuivent des réflexions, questions, remarques etc.	Le décrivant et les élèves s'étonnent, se félicitent, certains s'insurgent contre le « décrivant ».
	Etape 3 : La professeure interroge la classe à propos de la phase 1 ; s'ensuit une participation, cadrée, générale sur les éléments du lexique de description, employés, et ceux surgissant.	Participation des élèves.
	Etape 4 : Les nouveaux éléments sont écrits pour compléter le tableau dit de la méthode pour décrire.	Proposition et discussion sur les éléments de la méthode. Participation des élèves.
Institutionnalisation	À l'issue du dernier jeu, la professeure revient au tableau sur la méthode et interroge les élèves sur ce qu'il faudrait ajouter pour décrire une image.	Reprise de nouveaux éléments de la méthode pendant le jeu ludique.

De la participation active des élèves à l'élaboration du savoir, suscitée pédagogiquement par la professeure, naît un savoir commun partagé ; en conséquence de quoi, les recommandations écrites au tableau concernant directement le jeu ludique, que l'élève instrumentalise sous la forme de règles stratégiques afin de développer des stratégies pour la description orale et la

représentation de cette dernière. Ainsi, la structure du jeu ludique évolue en ses règles stratégiques, les stratégies des joueurs progressent, entraînant l'acquisition d'éléments de la Méthode recherchée ; ce que nous énoncions plus haut, le jeu ludique et l'apprentissage en sortent gagnants. Ci-dessous, la mise en œuvre en atelier des constituants du jeu didactique :

Constituants du jeu didactique	Mise en œuvre dans l'atelier
L'enjeu de savoir	Élaboration conjointe d'une méthode de description.
Le modèle de pratiques de référence	Un jeu de type faire deviner : <i>décrire une image pour la faire dessiner au plus près du modèle.</i>
Le jeu d'apprentissage	Il consiste à faire évoluer les règles stratégiques du jeu ludique proposé, en introduisant de nouveaux éléments de description qui sont autant de règles pour aider à décrire.
Le jeu épistémique émergent de l'élève	Provient de l'assimilation d'un élément de la méthode en une nouvelle règle stratégique pour son jeu ludique.
Le jeu épistémique source du professeur	Propose des éléments de méthode en conformité avec la typologie des pratiques du jeu ludique modélisé.

4.3.2 Constituants du jeu didactique à l'œuvre dans l'activité ludique

La pré-enquête met en perspective une interface pragmatique entre la situation didactique et le jeu ludique dévolu à l'élève ; le jeu didactique permet de tracer les éléments de cette interface.

Mise en œuvre du jeu didactique	Activité ludique dévolue à l'élève	Activité du professeur
L'enjeu de savoir est l'élaboration conjointe d'une méthode de description.	<p>Début du jeu ludique : <i>Un élève décrit une image face au tableau, tandis que les autres la dessinent depuis ce qu'ils entendent. Les élèves introduisent, ou pas, dans leurs stratégies les éléments de descriptions proposés au tableau.</i></p> <p>Fin du jeu ludique : <i>À la fin de la description l'image est projetée au tableau ; les élèves la comparent à leurs dessins, et s'ensuivent des questions, des remarques, une réflexion conjointe avec la professeure.</i></p>	Elle n'intervient pas, mais note au tableau des mots clés repérés dans la description de l'image par l'élève, sans commentaire.
Le modèle de pratiques est un jeu de type Pictionary : <i>décrire une image pour la faire dessiner au plus près du modèle.</i>		
Le jeu d'apprentissage consiste à faire évoluer les règles stratégiques du jeu ludique, en introduisant de nouveaux éléments de description qui sont autant de règles pour décrire.		
Le jeu épistémique émergent du jeu d'apprentissage de l'élève provient d'assimilation d'éléments de la méthode en nouvelles règles stratégiques pour son jeu ludique.		
Le jeu épistémique source du professeur propose des éléments de méthode en conformité avec la typologie des pratiques du jeu ludique modélisé.		
		<p>Reprises et commentaires après l'activité ludique des élèves.</p> <p>Proposition d'éléments de descriptions nouveaux au tableau. La méthode s'enrichit.</p> <p>Institutionnalisation.</p>

Nous distinguons deux phases successives à l'activité ludique dévolue à l'élève, la première consiste à le laisser seul *déployer son activité dans le jeu ludique*, en immersion, ce, au début de la phase de dévolution. La seconde phase de dévolution succède au jeu ludique, est un retour sur l'activité ludique en terme de « reprises didactiques » ; elle consiste pour la professeure, à commenter les mots clés du discours du décrivant, pour confirmer ceux correspondant à la méthode, et le cas échéant, elle préconise un ou plusieurs nouveaux éléments, suite à certaines difficultés rencontrées par les élèves pendant le jeu ludique, manifestés par ceux-ci ou pas. La fin d'une partie donne lieu à des interrogations sur des problèmes rencontrés pour décrire et dessiner et les élèves, animés par le sentiment d'avoir gagné ou perdu au jeu ludique, participent à cette reprise des éléments de la « Méthode ».

Ainsi, nous pouvons représenter le synoptique d'une séance d'activité ludique en termes de tâches didactiques comprenant la définition du jeu, sa dévolution et régulation et l'institutionnalisation des règles stratégiques (ce qui couvre, *in fine*, toute la phase du jeu d'apprentissage), institutionnalisation qui participe à une redéfinition des règles du jeu ludique. Précisons, l'institutionnalisation est vue comme le moyen par lequel de nouvelles préconisations pour décrire, comprises en tant que règles stratégiques, rétroagissent sur le jeu ludique pour le faire évoluer ; élargissant à la fois son champ de possibles et l'horizon de déploiement de nouvelles possibilités de description.

La tâche de régulation de l'incertitude épistémique par le professeur, vis à vis du savoir qui est en jeu, ne concerne nullement l'activité ludique qui est fondée par l'incertitude. Par extension, nous pouvons penser que tout apprentissage pratique basé sur des règles stratégiques, toute instrumentalisation de préconisations du professeur sous forme de règles, sont directement assimilés et assumés par l'activité ludique de l'élève.

Il y a du point de vue pragmatique une forme de transmission de savoir, une expérience directe de la connaissance (Dewey), le transfert d'une connaissance d'un contexte scolaire à un contexte ludique, lui-même encapsulé²⁹⁷ dans un contexte scolaire. Un transfert quasi immédiat de la connaissance, ce qui éclaire notablement : le fait qu'on puisse apprendre en jouant (une des modalités d'apprentissage de la maternelle) ; qu'il existe un espace potentiel de développement-apprentissage du jeu ; que le jeu puisse tirer ses instruments de

²⁹⁷ N'est-ce pas le propre du jeu de se départir du cadre qui l'a vu naître pour s'en inventer un autre ? De prendre distance pour s'affranchir de la contingence ?

configurations autres que le jeu lui-même, puisqu'il n'en possède aucun en propre mais qu'il les fabrique.

En termes de contexte, l'activité ludique comprend une phase ludique hors contexte scolaire, et une phase scolaire hors contexte ludique, ce qui donne lieu à des évolutions de règles stratégiques pour les jeux ludiques suivants. Cependant le relais entre ces deux phases scolaire et ludique est réalisé par la définition des règles stratégiques pour le jeu (analyse ascendante), véritable module didactique au service du jeu (*phase 1* à la fig. 53), et en retour (*phase 2* fig. 53) ces mêmes règles produisent la qualité de la description et des dessins.

Figure 53 – Synopsis générique de la dévolution de l'activité ludique.

Dévolution de l'activité ludique : SYNOPSIS	
Thèmes	Scènes/Épisodes
<p>Phase 1 : Définition du jeu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Définition du jeu ludique la première fois. • Institutionnalisation de règles stratégiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprise par les élèves de nouvelles règles. • Les élèves ne participent qu'au jeu ludique dévolu. S'ils peuvent voir ce que la professeure écrit au tableau, celle-ci leur a demandé de ne pas s'en préoccuper ni d'en tenir compte. • Critères de jeu ludique : <i>incertitude</i> quant à la description et aux dessins, <i>règles</i> stratégiques pour décrire ; <i>second degré</i> (imaginaire, imagination) et <i>frivolité</i> (pas d'évaluation) ; <i>décision</i> (choix) de l'élève.
<ul style="list-style-type: none"> • Le jeu ludique. Un élève décrit une image face au tableau, tandis que les autres dessinent depuis ce qu'ils entendent. 	
<p>Phase 2 : Évolution du jeu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retour sur le jeu ludique. En fin de description l'image est projetée aux élèves ; ils la comparent à leurs dessins, s'ensuivent des questions. 	<p>Gagné ou perdu ? Les élèves s'étonnent, se félicitent, questionnent, déplorent leur maladresse, se retournent voire s'insurgent contre le « décrivant ». En aucun cas la professeure n'est mise en cause.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussion sur les éléments de la méthode vus, propositions de nouveaux éléments pour décrire. • Participation des élèves, potentialisation de nouvelles règles stratégiques.
<ul style="list-style-type: none"> • Reprise des éléments notés de la description écrits au tableau ; consolidation avec les éléments de la méthode utilisés (analyse ascendante). • Préconisation(s) d'éléments méthodiques. 	

L'activité ludique dévolue à l'élève peut être décrite en deux phases : Phase 1, définition du jeu par des règles (correspondant aux tâches de définition et d'institutionnalisation) ; nous mettons en exergue les possibilités d'étayage immédiat par les reprises des nouvelles règles,

ainsi que des interventions fortuites d'élèves ou de la professeure. Phase 2 : évolution du jeu en retour par la reprise des éléments du jeu ludique (correspondant à une analyse ascendante du savoir avec la participation des élèves pour l'institutionnalisation de règles), met en perspective l'entrelacement de l'action didactique avec l'activité ludique. Nous mettons en exergue, les conditions de possibilités d'étayages rétroactifs (étayages différés) du fait de la participation de l'élève allant dans le sens de son effort pour comprendre et apprendre.

L'épistémologie pratique²⁹⁸ de la professeure prend en compte ce qu'un élève doit maîtriser pour réussir au jeu d'apprentissage de l'atelier description, et la manière de concevoir cet objet d'apprentissage. Un contexte épistémique utile pour l'analyse des pratiques et qui se dresse en arrière plan de l'activité ludique.

Notre analyse s'appuie sur le modèle du jeu d'apprentissage du fait que l'activité ludique est le moyen de la dévolution, et que chaque jeu d'apprentissage couvre l'activité ludique qui lui est dévolue. Le jeu épistémique conjoint provient d'assimilation d'éléments de la méthode en nouvelles règles stratégiques pour le jeu ludique de l'élève. Ce faisant, nous réduisons les données de la transcription en fonction du synopsis générique, modulé par notre posture d'analyse ci-dessus. Les épisodes soumis à l'analyse incluent le déroulement de l'activité ludique, et sont décrits (en dehors la dérégulation de l'incertitude pour le jeu ludique), à l'aide du jeu d'apprentissage.

²⁹⁸ Pour Sensevy (2006), l'épistémologie pratique est une théorie de la connaissance qui naît de la pratique et qui l'oriente. Cette épistémologie est *pratique* en ce sens qu'elle est produite en grande partie, pour un savoir donné, par les habitudes d'action que le professeur a construites lors de son enseignement (voir plus bas *use of habit*). « *L'épistémologie pratique ne constitue donc pas une sorte de " base de connaissance " appliqué. Elle fonctionne plutôt comme un tropisme d'action qui surdétermine dans une certaine mesure le pilotage de la classe. Cette surdétermination n'est pas produite par la définition a priori de formes d'actions, mais contraint la manière dont le professeur oriente les transactions dans la classe en fonction des équilibres didactiques.* » (Ibid.).

La notion d'épistémologie pratique, renvoie à une conception empirique qui permet de d'appréhender certaines déterminations de l'action du professeur en situation d'enseignement. Nous élargissons notre approche sur l'épistémologie pratique du professeur, en évoquant le concept d'Habermas (2013) sur les tournures d'esprit habituelles (*habits of mind*) générant des modes de pensée et de comportements routiniers au sein d'un groupe social, des points de vue préconçus, ce qui interroge l'efficacité de ses routines en termes de connaissances : « Le cadre théorique des *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) a été développé dans une perspective de formation des enseignants. Ce cadre consiste principalement en une catégorisation des connaissances des enseignants, catégorisation qui est faite a priori et en cherchant à répondre à la question : de quelles connaissances a besoin un enseignant pour enseigner un certain contenu de savoir ? » (Cross, 2010, p. 39).

Chapitre 6. Outils pour le traitement des données

1. Constitution et structuration du corpus

L'étape initiale consiste en la collecte des documents échangés avec la professeure, des mails envoyés, des autorisations à filmer, des enregistrements de diverses discussions ; l'étape suivante est la transcription des enregistrements d'entretiens formels et informels effectués, et enfin celle de l'enregistrement vidéo de l'observation empirique des séances.

Pourquoi un film vidéo ? D'abord le film est un médium privilégié pour permettre d'organiser l'analyse des données audio et vidéo ; ensuite, il s'agit de rendre compte des actions au plus près de la réalité, mais comme la réalité est *hic and nunc*, le visionnage du film d'une séance n'est qu'une représentation d'une réalité passée, une représentation au sens de « présenter à nouveau » et selon une perspective particulière (un angle de prise de vue) : par exemple, une scène ayant été vécue par d'autres et par ailleurs. De la sorte « *on est confronté à une représentation de l'action, à une sorte d'analogue de l'action [...] un analogon de l'action* » (Sensevy, 2011, p. 219). Mais un analogon de l'action peut difficilement se penser en termes de discours sur la réalité, « *Il importe en effet de donner à voir l'arbitraire des systèmes de représentation, [...] de dire et de montrer que le discours ne peut pas, pour des raisons constitutives, être un analogon parfait de la réalité ; par exemple, la chronologie textuelle ne peut pas coïncider avec la chronologie référentielle [...]* » (Kerbrat-Orecchioni, 1977, p. 222). Cependant, ce qui prime dans l'analyse que nous produisons, c'est la description de l'activité et la qualité de son compte-rendu, « *Rendre compte de l'action, c'est la transformer en un système d'inscription hybride, fait d'images et de textes* » (Ibid., p. 247).

Nous rendons compte de l'activité ludique et de l'activité d'apprentissage par le modèle du jeu d'apprentissage de la TACD. Les épisodes concernés en classe sont la phase du jeu ludique, la phase d'apprentissage et la relation entre l'apprentissage et le jeu. Ils font écho à notre interrogation à propos de notre objet de recherche [*L'activité ludique comme moyen de la dévolution et comme modèle de pratiques de référence pour le jeu épistémique source du professeur*].

2. Transcription des données vidéo des séances

Nous procédons à une première transcription dans les jours qui suivent la séance, succincte, non formalisée (un modèle formel type est proposé à l'annexe A18a) ou systématiquement détaillé ; nous partons d'un fait étonnant, pris en notes au cours de l'observation d'une séance (un fait didactique, un phénomène particulier observé en apprentissage par exemple, ou bien qui sort de l'ordinaire des situations scolaires etc.), et nous le transcrivons depuis la séquence

vidéo correspondante. Nous procédons de cette manière à un premier dégrossissement des données, en dehors de toute intention quant à son analyse ultérieure, selon le modèle du jeu didactique ; le but étant de confirmer, ou pas, l'intérêt de l'épisode pour notre objet de recherche. Le cas échéant, si l'intérêt de l'épisode est maintenu, nous affinons selon nos besoins l'extrait correspondant à la transcription initiale. Et enfin, nous composons petit à petit, depuis la trame du synopsis générique, le synopsis de la séance observée dans le but de le soumettre à l'analyse. Une raison fondamentale a guidé notre façon de procéder, sans analyse *a priori*, elle vient directement de notre posture de recherche pour laquelle, il revient à l'analyse seule, et non pas à l'observation empirique, de procéder à la *remontée de l'action qui est en train de se jouer* (vidéo). Ainsi, il s'agit pour nous de ne pas sur-interpréter *a priori* l'activité de la classe selon une grille d'analyse déjà-là, au contraire, il s'agit de laisser émerger à la conscience les intuitions, de les noter comme elles viennent, à la volée, sans analyse ; rester attentif à l'action en train de se faire sans la décortiquer ni l'alourdir de significations. Bref, autant que possible, suspendre tout jugement *a priori*. Une telle posture a l'avantage de laisser la conscience s'imprégner de l'action, et se faisant de réduire, d'éviter toute analyse hâtive.

La confrontation de notre expérience sur le vif, avec prise de notes, prépare le terrain pour une pré-analyse informelle, avant toute analyse interprétative promue par le modèle du jeu d'apprentissage ; cette démarche analytique nous permet d'ancrer nos résultats dans le vécu et par là, de densifier son rendu.

3. Constitution des synopsis à analyser

Partant de notre transcription dans le cadre du synopsis générique, nous sommes en mesure de constituer un ensemble de synopsis pour chaque atelier et pour chacun d'entre eux, le synopsis de chaque activité ludique. En termes de résultats d'analyse, notre besoin se limite à la mise en évidence de l'apprentissage, d'une méthode de description d'une image, au moyen de la dévolution d'une activité ludique à l'élève. Nous procédons pour ce faire à plusieurs études de cas illustrés par des épisodes d'une séance, ou une succession de jeux ludiques au cours d'une même séance.

Chapitre 7. Analyse des données

La puissance du jeu en situation d'apprentissage, source de motivation, d'agrément et d'efficacité n'est plus à démontrer au sens commun. Le potentiel d'action du jeu en situation de pratiques, joint à la puissance d'agir du savoir, permet d'avancer que toute modalité d'agir du savoir peut être instrumentalisée par le jeu. Nous entendons, dans le cadre de notre méthodologie, par modalité d'agir du savoir, toute recommandation, règle, préconisation, proposition qui peuvent orienter le sens ou la signification d'un acte de jeu, et à l'extrême, être rapportées à la catégorie *des énoncés performants*²⁹⁹ conceptualisés par Austin (1991). Nous centrons notre analyse sur la transformation effective de la méthode de description en stratégies développées par l'élève pour son activité ludique, et leurs effets quant à l'apprentissage. Le synopsis est supposé rendre compte de cette approche analytique. Nous étayons notre analyse, selon le cas, au moyen des descripteurs du triplet jeu d'apprentissage, jeu épistémique et jeu didactique. Nous insistons sur le fait que ce sont les systèmes stratégiques du contrat et du milieu didactique qui orientent l'activité d'apprentissage de l'atelier, un milieu didactique instancié par les reprises du professeur à l'issue du jeu ludique, avec la participation des élèves (analyse ascendante), et ce, à propos de certaines difficultés (décrire ou se représenter un élément de l'image), ou d'un problème didactique à l'œuvre pendant la séquence. D'où un découpage de l'activité de l'atelier en deux phases, une autonome pour l'élève : son jeu ludique, suivi d'une phase participative avec des reprises didactiques. Pour apporter un grain plus fin à notre analyse des données, nous définissons, partant de notre objet de recherche, des indices portant sur la dévolution, le ludique et l'apprentissage, dans le but d'apporter des éléments de réponse à notre problème théorique.

1. À propos de l'analyse depuis le synopsis

Au corpus principalement constitué par la transcription des différents enregistrements son et vidéo, s'ajoute l'ensemble des synopsis caractérisant l'activité ludique de l'atelier description resituée et interprétée dans le cadre de la TACD, dans le but de pouvoir rendre compte de l'apprentissage au moyen d'une activité ludique dévolue à l'élève. Pour compléter notre analyse de l'activité ludique observée sur le terrain, nous procédons à des entretiens post-

²⁹⁹ « Quand, lors d'un mariage, le maire dit aux deux fiancés “ *je vous déclare mari et femme* “, il ne se borne pas à constater cette union : il la réalise par le fait même de prononcer cette phrase. Il existe ainsi dans le langage des propositions qui, contrairement à ce que pensaient les philosophes dits logiciens (Bertrand Russell ou Rudolf Carnap) ne sont, à proprement parler, ni vraies ni fausses. Ces énoncés, tels que “ *vous pouvez disposer* “, “ *je déclare la cérémonie ouverte* “ ou “ *je promets de rendre l'argent* “, n'ont pas pour but de transmettre une information (“ *je suis ici* “) ou de décrire la réalité (“ *la table est verte* “), comme le font les énoncés “constatifs“, mais de faire quelque chose. Ainsi, dire “ *je parie qu'il va pleuvoir demain* “ revient à effectuer une action : celle de parier. » https://www.scienceshumaines.com/quand-dire-c-est-faire_fr_12994.html

séances avec des élèves de l'atelier observé. Nous entreprenons l'analyse de l'atelier de Français avec la même professeure et les mêmes jeux ludiques en décembre 2016, lors de la pré-enquête, et notre enquête en 2017. Notre méthode d'analyse, décrite dans la partie A de la Méthodologie, s'appuie un synopsis générique de l'atelier, qui déroule un jeu d'apprentissage.

L'activité ludique dévolue par la professeure à l'élève : SYNOPSIS	
Thèmes	Jeux d'apprentissage(scènes)/Épisodes
<p>Phase 1 : Définition et pratique du jeu ludique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Règles définitoires données la 1^{ère} fois. • Règles stratégiques de la Méthode. 	<p>Reprise par les élèves de nouvelles règles.</p> <p>Les élèves ne participent qu'au jeu ludique dévolu. S'ils peuvent voir ce que la professeure écrit au tableau, celle-ci leur a demandé de ne pas s'en préoccuper ni de ne pas en tenir compte.</p> <p>Critères de jeu ludique : <i>incertitude</i> quant à la description et aux dessins, <i>règles</i> stratégiques pour décrire ; <i>second degré</i> (imaginaire, imagination) et <i>frivolité</i> (pas d'évaluation) ; <i>décision</i> (choix) de l'élève.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Le jeu ludique : Un élève décrit une image face au tableau, tandis que les autres dessinent depuis ce qu'ils entendent et se représentent. 	
<p>Phase 2 : Évolution du jeu ludique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retour sur le jeu ludique. En fin de description l'image est projetée aux élèves ; ils la comparent à leurs dessins, s'ensuivent des questions. 	<p>Gagné ou perdu ? Les élèves s'étonnent, se félicitent, questionnent, déplorent leur maladresse, se retournent voire s'insurgent contre le « décrivant ». En aucun cas la professeure n'est mise en cause.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reprise des éléments notés de la description écrits au tableau ; consolidation avec les éléments de la méthode utilisés (analyse ascendante). • Préconisation(s) d'éléments méthodiques. • Institutionnalisation de règles dans le tableau de la Méthode. 	<p>Discussion sur les éléments de la méthode vue, propositions de nouveaux éléments pour décrire.</p> <p>Participation des élèves, potentialisation de nouvelles règles stratégiques.</p>

Par la participation active des élèves à l'élaboration du savoir, soutenue par la professeure, naît un savoir commun partagé, les recommandations écrites au tableau concernent directement le jeu ludique. Ainsi, la structure du jeu ludique évolue en ses règles stratégiques, les stratégies des joueurs s'améliorent, entraînant l'acquisition d'éléments de la Méthode : jeu ludique et apprentissage en sortent gagnants. Ci-dessous, un résumé succinct de la définition et de la mise en œuvre du jeu didactique qui permet d'étayer leurs notions et leurs correspondances pour l'analyse.

<i>L'enjeu de savoir</i> est l'élaboration conjointe d'une Méthode de description.
<i>Le modèle de pratiques</i> de référence est un jeu de type PICTONARY ³⁰⁰ .
<i>Le jeu d'apprentissage</i> vise à améliorer les règles stratégiques du jeu ludique, en introduisant de nouveaux éléments pour la Méthode qui forment autant de règles pour décrire.
<i>Le jeu épistémique émergent</i> du jeu d'apprentissage de l'élève provient de l'assimilation d'éléments du tableau de la Méthode en de nouvelles règles stratégiques pour développer une stratégie.
<i>Le jeu épistémique source</i> du professeur propose des éléments de méthode en conformité avec la typologie des pratiques du jeu ludique, une condition <i>sine qua non</i> pour que le jeu d'apprentissage fonctionne.

2. À propos d'indices pour une analyse fine de l'activité

Pour le synopsis générique, les jeux d'apprentissage sont autonomes et séquentiels, leur clôture est clairement marquée, avec un grain d'analyse supérieur au tour de parole. Pour rappel, le synopsis concerne : premièrement, la phase d'activité de jeu ludique ; et, deuxièmement, la phase d'évolution du jeu ludique (par l'émergence de nouvelles règles stratégiques et ce, à partir du tableau de la Méthode. La Méthode est référée par l'action conjointe et par l'action ludique (du fait de l'instrumentalisation des recommandations et préconisations en règles stratégiques pour élaborer les stratégies de description orale de l'image ou sa représentation dessinée). L'activité ludique est suivie d'une reprise de l'activité didactique avec la participation des élèves, pour résoudre certains problèmes méthodologiques émergents : concernant l'accommodation, l'adaptation, l'intégration des éléments de la Méthode, l'adresse au jeu ludique (pour le « dessinant » comme pour le « décrivant »), et certaines propositions de solutions. Ainsi, une analyse fine, inférieure au tour de parole, peut nous donner des indications sur des décalages significatifs entre-aperçus, et des divergences effectives entre les participants, et également sur des concordances d'éléments de la Méthode entendus comme règles stratégiques etc. Ainsi, les dessins de la description orale d'une image, donne un aperçu des capacités de l'élève, d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'informations réduisant une incertitude, mais bien d'intégration de règles stratégiques pour un savoir-faire³⁰¹ *in situ*. Les résultats, dans leur globalité, permettent d'appréhender l'efficacité de la description orale du décrivant et, donnent une indication sur l'efficacité de l'action conjointe du « décrivant » et du « dessinant » sans le concours (en principe) de la professeure. Un milieu de l'action constitué par une hybridation des activités provenant du milieu didactique et du milieu a-didactique (le jeu ludique dévolu). Les milieux

³⁰⁰ Dans le PICTONARY un joueur dessine sans parler ni mimer, pour faire deviner un mot à ses coéquipiers et marquer des points. Dans le jeu de description, à l'inverse du PICTONARY, il s'agit de faire deviner une image (pas un mot), en la décrivant sans la montrer, à toute la classe qui la dessine. Pour gagner, il suffit que le dessin corresponde le plus à l'image décrite. L'enjeu de savoir est la description du programme de 5^{ème}.

³⁰¹ Le savoir-faire au sens large, comme : savoir d'action, compétence, habileté, capacité, qualification, aptitude, principes méthodologique et épistémologique pour apprendre etc.

de l'action didactique et ludique s'appuient sur le tableau de la méthode. En revanche, pour le jeu ludique dévolu, le contenu de l'image est l'enjeu à découvrir, ainsi, l'activité ludique dévolue aux élèves participe à l'enjeu épistémique conjoint du jeu d'apprentissage qui est l'élaboration de la Méthode. Nous avons précisé dans le synopsis les diverses activités qui lui correspondent ; les activités analysables en termes de jeu (indices à définir) et les activités analysables en termes d'action conjointe, par le triplet des descripteurs des jeux de savoirs (définis). Ainsi, il reste à définir la dévolution du ludique, le ludique et l'apprentissage, à l'aide d'indices, pour une observation *in situ*, afin de compléter l'analyse de nos observations. Ces indices caractérisent des actions précises au sein des deux phases du synopsis, et se rapportent à différentes situations : la dévolution du jeu ludique, le jeu ludique, l'apprentissage ; le grain d'analyse de ces indices nous semble pouvoir mettre en perspective la dynamique interne du synopsis, en étant conduit à une échelle inférieure au tour de parole.

Indice de dévolution : Bien que la phase de dévolution se comprend comme pouvoir s'étendre sur toute la durée d'une séance, le jeu ludique dévolu à l'élève, quant à lui, ne dure que le temps de son activité ; dès que le rôle du décrivant est dévolu à un élève, et que le matériel ludique est prêt (papier fourni, crayon, stylos en état etc.), la professeure signale explicitement, ou implicitement, que le jeu peut commencer.

Indice ludique : Les indices observables, selon notre approche du concept de jeu, sont les suivants :

Indices ludiques extrinsèques		
Matériel ludique	Structures ludiques	Contexte ludique
Image à décrire Dessin à réaliser	Règles définitoires et règles stratégiques. Typologie de jeux de règles, modèle PICTONARY.	Dessiner une image décrite à l'oral.

L'attitude ludique³⁰² est *intrinsèque* à l'élève, elle est reliée aux indices ludiques *extrinsèques* :

Indice ludique intrinsèque
Attitude ludique
Le critère de frivolité (s'il n'est pas inhibé par le paradoxe de la dévolution), lié au second degré et à la décision, est caractéristique d'une attitude ludique (notre approche du concept de jeu). L'indice correspondant à la frivolité, et par extension à l'attitude ludique, est recherché dans l'absence du paradoxe de la dévolution et donc, dans l'absence d'enjeu autre que l'enjeu du jeu (Pour mémoire, nous rappelons que l'activité « jouer » définit l'objet « jeu » et non pas l'inverse.).

Indice d'apprentissage : Le premier indice concerne ce qui est repris, des règles de la Méthode, par l'élève pendant le jeu ludique. La professeure le pointe sur le tableau de description pendant le jeu ludique du décrivant. Il donne un aperçu de la qualité et de la diversité des correspondances entre le

³⁰² L'attitude ludique : « La conjoncture ludique serait alors caractérisée, dans un cas de figure idéal, par la rencontre d'un matériel et d'un ensemble de structures reconnues comme ludiques, dans un contexte également tenu pour ludique, dans lequel l'apparition d'une attitude ludique semble hautement probable. » (Silva, 1999, p. 290).

tableau de description orale et le tableau de la Méthode ; cet indice concerne également la progression du savoir-décrire en classe. Le second indice, côté dessinant, est la ressemblance du dessin avec l'image projetée au tableau, et une absence manifeste de dissemblance.

Indices d'apprentissage observables	
1 ^{er} indice : Pendant le jeu ludique	Décrivant
	Dessinant
	La qualité et de la diversité des correspondances entre le tableau de description orale et le tableau de la Méthode de description.
	La ressemblance du dessin avec l'image ; l'absence manifeste de dissemblances.
	L'évolution des stratégies du jeu ludique.
2 ^{ème} indice : Après le jeu ludique	L'avancée du savoir dans la classe.
	Participation des élèves à l'analyse ascendante de la transposition didactique.
	Institutionnalisation de nouvelle(s) règle(s) par la professeure.

B) ANALYSE ET CONCLUSION

Le tableau de la Méthode (ses entrées sont autant de règles stratégiques visant les stratégies du jeu ludique), est le point de départ et le point d'arrivée du didactique et du ludique, mais dans deux milieux d'actions différents. Il nous semble essentiel d'éclairer la transition de milieux, par l'objet de notre recherche [*L'activité ludique comme moyen de la dévolution et comme modèle de pratiques de référence du jeu épistémique source du professeur.*], à l'aide d'indices ludiques, d'indices d'apprentissage et d'indices de dévolution ; ceci, pour apporter des éléments factuels à notre problème théorique [*Est-ce qu'en contexte de dévolution des séquences d'activités ludiques permettent aux élèves d'apprendre ?*].

Le premier chapitre développe l'analyse de l'atelier description observé en décembre 2016 et 2017. S'ensuit une synthèse croisée conduisant à mettre en évidence certaines évolutions intra et intergroupes sur les ateliers de 2016 et de 2017. Le second chapitre, conclusion des analyses, revient de manière plus précise sur certains points de l'analyse, ainsi que sur l'adéquation, ou pas, des résultats au problème théorique posé ; puis on en tire quelques conséquences à interroger dans la partie discussion avant d'aborder ultérieurement, et dans la phase ultime de notre recherche les perspectives éventuellement ouvertes, possibles, probables, hypothétiques.

Chapitre 1. Analyse de l'activité des ateliers description 2016 et 2017

L'atelier description de la classe de 5^{ème} est organisé en deux groupes (demie classe d'une douzaine d'élèves), pour une durée de 45 minutes chacun. Il a lieu dans une même salle le 12 décembre en 2016 de 15h15 à 16h45 sans pause, et en 2017 de 14h30 à 16h15 avec pause.

Les dispositions pédagogiques et didactiques, figurant sur la fiche de travail de la professeure de français, en 2016 (annexe A19b) sont reconduites en 2017 (annexe A20b). Il y est indiqué clairement que les éléments de la Méthode de description notés au cours de la séance doivent être intégrés en termes de consignes pour les élèves. L'atelier description relaie le travail, entrepris à chacune des rentrées³⁰³, de l'EPI sur le Handicap où les élèves ont découvert et travaillé l'audio-description afin de pouvoir communiquer avec des personnes malvoyantes. La description et la représentation verbale et dessinée demeurent les concepts à travailler, avec la contrainte nécessaire, pour l'élève qui décrit l'image, d'être précis et organisé afin de pouvoir être compris par les autres élèves pour qu'ils puissent se représenter mentalement l'image et la dessiner. Il n'existe pas, à proprement parler de recette ou de mode d'emploi pour décrire, mais un répertoire de règles de description pour constituer une grammaire à élaborer conjointement, et dans le cas présent à l'aide de son application pratique via la dévolution d'une activité ludique. Ces règles émanent des logiques qui sous tendent les préconisations, recommandations et autres prescriptions, telles qu'elles sont comprises et utilisées par l'élève. Si le pragmatisme prime dans cette approche, la capacité de discerner les éléments que le joueur peut instrumentaliser pour son compte est indispensable. La tâche pour les élèves est la description orale d'une image par un élève, et sa représentation dessinée par les autres. L'atelier vise l'amélioration successive des éléments d'une méthode, sa technique, un savoir-faire : le savoir en jeu est une méthode de description. L'élève qui décrit l'image est nommé le « D » ou « le décrivant », les autres élèves, représentant sur une feuille à dessin ce qu'ils entendent à partir des indications du décrivant, sont différenciés au besoin, par ordre de manifestation, et nommés « E1 », « E2 », « E3 » etc., sinon un élève est nommé « E » ou encore « un élève » ; le cas échéant nous nous nommons « chercheur ». La professeure de français est nommée P ou « la professeure ». Le décrivant est choisi par la professeure (P) parmi celles et ceux autorisés à être filmés, elle choisit également l'image à décrire.

³⁰³ À l'horizon de la rentrée 2018, l'EPI ou son principe change, il est consacré au tour du monde et à la description des paysages.

1. Analyse de l'activité de l'atelier en 2016

1.1 Analyse de la séance du premier groupe

La disposition des acteurs dans la salle est la suivante : la professeure est debout dos au tableau (voir image ci-dessous), le tableau de gauche figure les éléments institutionnalisés de la méthode (que nous nommons le tableau de la Méthode), le tableau de droite reprend les éléments de description utilisés par l'élève et notés par la professeure (nous le nommons tableau du Décrivant). Le tableau du milieu est utilisé pour la projection de l'image à deviner, à la fin du jeu. Face à la professeure se trouvent trois rangées de tables. Aucun binôme mixte. La séance commence à 15h15 et dure 39mn pause comprise.

Aperçu de la disposition de la classe pour l'atelier.



Les jeux étant relativement courts, de l'ordre de 5 à 10mn, nous présentons les transcriptions que nous analysons dans le cadre du synopsis générique ; un ou plusieurs descripteurs du jeu d'apprentissage peuvent être convoqués pour éclairer un aspect particulier, voire singulier, rencontré.

1.1.1 Première image

1	P	aujourd'hui on va travailler essentiellement sur la description » (<i>elle détache le mot description en DESSSS-CRIPTION</i>).
2	P	On va démarrer, on va travailler sur la description, deux activités si on a le temps
3	P	première activité...la feuille de brouillon est personnelle vous ne regardez pas la feuille de l'autre
4	P	Donc... Salin va vous décrire une image sans vous la montrer, pas dire ce que l'on pense, vous allez dessiner ... à l'aveugle vous représentez ce que vous dit... tu ne la montres pas (elle regarde Salin)... Vous ne posez pas de questions... je vais écrire au tableau... ce n'est ni juste ni faux... il faut être attentif... Salin que vois-tu ?

Elle définit l'enjeu de savoir en détachant bien les syllabes (1-2). Elle indique les consignes au décrivant et à ceux qui dessinent (3), **la 1^{ère} phase du synopsis** : définition du jeu ludique, et comme il s'agit du 1^{er} jeu, il n'y a pas encore eu d'institutionnalisation de règle(s) stratégique(s).

Les indices de dévolution de l'activité ludique aux élèves se caractérise par la mise en place par la professeure d'un dispositif pour le milieu d'action, a-didactique, de l'activité ludique ; nous relevons des indices de cette dévolution (4), comme le rappel de la règle définitoire du jeu ludique « Salin va vous décrire une image sans vous la montrer », « *vous allez dessiner à l'aveugle, vous représentez ce que vous dit Salin* », suivi de la prise en main du jeu, *proprio motu*, « *vous ne posez pas de questions* », ce qui ouvre l'activité ludique à l'élève.

5	D	Au milieu je vois un triangle, un rond, des yeux, un nez, une bouche
6	E1	Qui sourit ou pas ?
7	D	Sourit, je vois un carré (<i>il a répondu à une question malgré la consigne</i>)
8	E2	GUCCHI ? (<i>rire dans la classe</i>)
9	D	Et je vois des mains ... des bras une ceinture, des jambes triangles ... pour les pieds je vois des ronds
10	D	des petits points sur le carré ... un nœud papillon
11	D	Après je vois en haut un grand trait, une maison rectangle, rectangulaire, des fenêtres rectangulaires et à côté je vois un rectangle comme ça (<i>il dessine avec son doigt</i>), fenêtres carrées et rectangles. (<i>Salin pose l'image sur le bureau puis s'en va</i>).

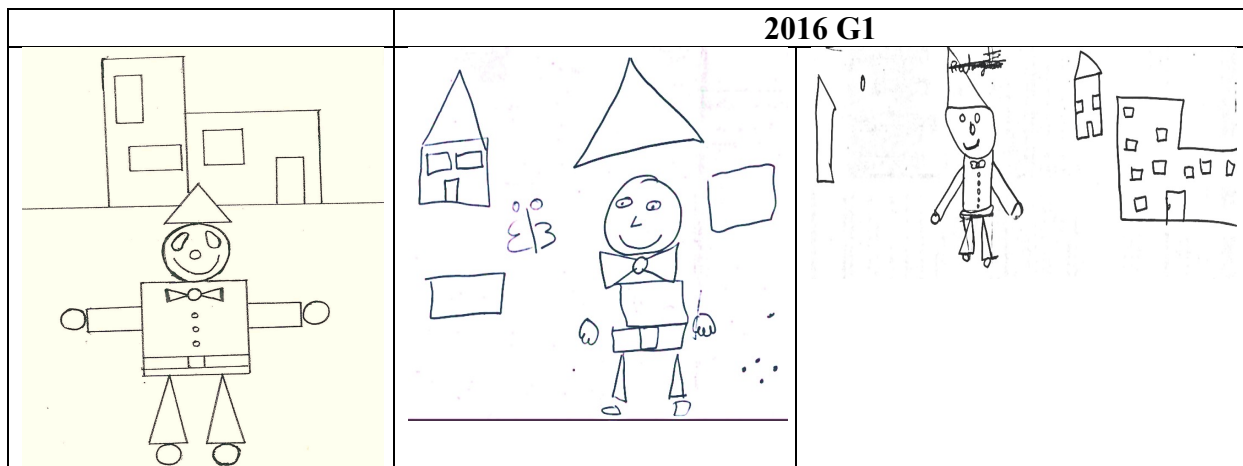
Salin décrit rapidement ce qu'il voit sans détailler. Il énonce ce qu'il voit sans préciser de liens entre les objets (5-7, 9-11), il utilise le verbe « voir » (subjectivité) plutôt que la locution « il y a » (objectivité) cela dénote ce qui lui apparaît, une évocation, plutôt qu'une description au sens littéraire. La description du positionnement des maisons est approximative, voire indéterminée « je vois en haut » (11), en haut ne précise pas si c'est au centre, à gauche ou à

droite, ni en haut de quoi. Sans stratégie précise, l'imprécision est manifeste chez le décrivant et se reporte sur celui qui dessine ce qu'il dit.

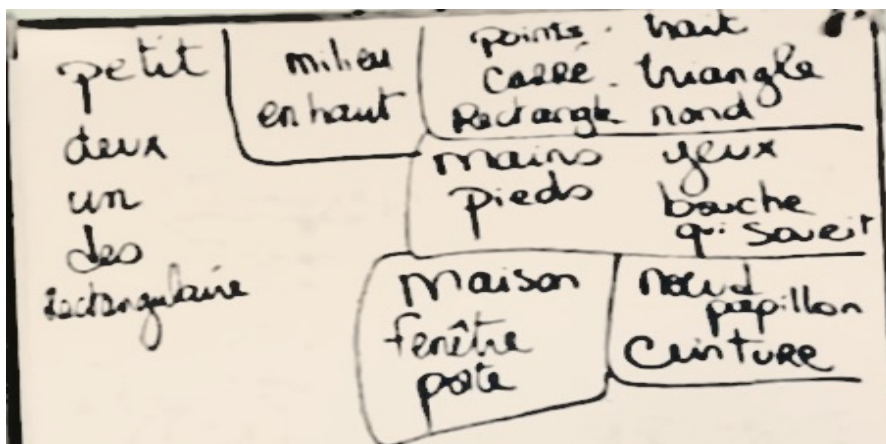
12	P	Je vais vous projeter au tableau l'image
13		(Quelques élèves se lèvent pour montrer leurs dessins, sans y être invités)

Bon nombre d'éléments figurant sur l'image ont été omis, comme les portes les fenêtres et leurs dispositions. La position du personnage par rapport aux bâtiments etc. Du coup nous pouvons dire que le milieu a résisté pour Salin, compte-tenu d'un contrat didactique « faible », ce qui laisse apparaître le paradoxe de la dévolution pour Salin qui a commis bien des erreurs. Ci-dessous, le dessin d'une des élèves dénote l'imprécision du positionnement des objets uns par rapport aux autres, du fait d'une simple énumération.

Cependant le peu d'objets et leur simplicité permet de reproduire un ensemble assez « ressemblant » sans toutefois être satisfaisant au niveau de la composition d'ensemble.



Le tableau du Décrivait se présente ainsi :



La professeure enchaîne sur la reprise de ces éléments.

Fin de la dévolution du jeu ludique et début de la seconde phase du synopsis, la reprise.

14	P	Qu'est-ce qu'il aurait fallu faire pour la description ? Pas de jugement, pour améliorer la description, ce sont les mots de Salin, est-ce qu'ils ont des thématiques précises ?
15	E3	Il disait des rectangles, Missa a dit qu'on aurait pu dire dès le départ, il n'y a pas de gens
16	P	Des éléments deux seuls thèmes pour décrire où c'était, un élément important (<i>P écrit une autre colonne au tableau du Décrivain</i>)
17	P	(<i>elle ajoute une autre colonne au tableau de la Méthode (à gauche sur la photo)</i>)

Les dessins ne semblent pas à la hauteur de la simplicité de l'image à représenter (symétrie, formes élémentaires). L'enjeu de savoir de ce premier jeu d'apprentissage est partiellement réalisé. Reprise du professeur des éléments du tableau du Décrivain, pour alimenter la discussion et la participation des élèves à l'émergence de principes de description ; elle sollicite le jeu épistémique émergent de l'élève conjoint à son jeu épistémique source (par le modèle de pratiques de référence au jeu ludique effectué) ; cela dénote une analyse ascendante du savoir depuis le retour sur la pratique ludique du décrivain.

Deuxième phase du synopsis : La professeure demande « Qu'est-ce qu'il aurait fallu faire pour la description ? » (14) ; un élève dit qu'un élément de description aurait pu être fait dans un premier temps « Il disait des rectangles, Missa (E) a dit qu'on aurait pu dire dès le départ, il n'y a pas de gens » (15). Les élèves participent à l'élaboration des premiers éléments de la méthode avec (P) (14-17).

18	P	au milieu en haut en bas ce sont... Des indications géographiques, effectivement il y en avait
19	E	M'dame il faut préciser !
20	P	d'autres précisions qui ont pu vous aider ?
21	P	Carré, Triangle M'dame
22	P	des formes, c'est pas mal

La professeure reprend la parole et s'interroge à propos d'indications géographiques (18) (lien avec la description qui est au programme d'histoire-géographie), un élève s'exclame « M'dame il faut préciser » (19). La professeure répond « d'autres précisions qui ont pu vous aider ? » (20) ; elle écrit sur le tableau de la Méthode : « Indications géographiques, préciser les éléments », une élève dit « Carré, Triangle Madame » (21), elle répond « des formes, c'est pas mal » (22). Elle poursuit son écriture sur **le tableau de la Méthode** (fig. 54).

Figure 54 — Tableau de la Méthode (1^{er} jeu ludique de l'atelier de français en 2016).

Indications géographiques : en haut en bas, au milieu, à gauche à droite, devant, derrière. Préciser les objets, leurs formes : un carré, un rond, un triangle.
--

Institutionnalisation de premières préconisations explicites pour décrire une image et à prendre en compte pour la prochaine activité ludique. La professeure omet de rappeler qu'il s'agit de consignes à appliquer pendant la phase de dévolution du jeu ludique. Bien que cela figure sur sa fiche de travail : *Les consignes sont les mêmes que pour le dessin naïf + Tu dois tenir compte des conseils qu'on a données dans les exercices précédents.*

Nous pensons cette « omission » de la consigne comme caractérisant l'aspect implicite du contrat didactique, avec son système d'attentes réciproques pour le professeur et les élèves, et que, par conséquent, les élèves en ont pris acte ; un point sur lequel l'analyse de la seconde activité peut répondre.

23	P	On va passer au deuxième, c'est le même type d'image.
----	---	---

Les attendus du contrat didactique se précisent du fait des éléments stratégiques de la Méthode ; en bref, le positionnement des objets dans l'espace et la précision de leurs caractéristiques. Par ces éléments méthodiques, l'élève peut faire évoluer et élever le niveau stratégique de son jeu ludique « faire deviner ou deviner l'image », en instrumentalisant les règles stratégiques³⁰⁴ énoncées par la Méthode. Ces règles définissent un nouveau jeu d'apprentissage du point de vue de l'analyse *a posteriori*, mais *a priori* elles innovent et/ou enrichissent le registre des règles stratégiques du point de vue du jeu ludique de l'élève.

1.1.2 Seconde image

24	P	vous êtes tous prêts ? ça demande de l'attention...(elle s'adresse à l'ensemble de la classe et se tourne vers le décrivant) tu te rappelles les conseils : plus de détails (<i>Le décrivant se lève et se place rapidement au tableau</i>).
25	D	je vois un arbre
26	E	de quel côté?
27	P	eh on ne pose pas de question (<i>rappel de la consigne</i>)

Indices explicites de la dévolution de l'activité ludique aux élèves : nous les relevons (24) depuis : « Vous êtes tous prêts ? », en s'adressant à la classe puis elle se tourne vers le décrivant pour lui rappeler une consigne de la Méthode en cours d'élaboration : « tu te rappelles les conseils : plus de détails » ; une aide pour une meilleure prise en main du jeu. Il y a clôture de l'action didactique et ouverture de l'action ludique suivant sa règle et son enjeu.

³⁰⁴ Le paradoxe de la dévolution observé chez le décrivant lors du premier jeu, et pour lequel aucune stratégie n'a été déployée, ne devrait pas être observé, d'autant plus que des règles ont été précisées.

(P) rappelle les consignes à la classe (24), la 1^{ère} phase du synopsis ajoute l'institutionnalisation des règle(s) stratégique(s) ayant émergé du jeu précédent (18-22) et figurant sur le tableau de la Méthode (fig. 54).

28	D	Au fond de la page la maison je vois des arbres ... il y a une maison, et euh... à droite
29	D	A gauche, l'arbre y'a pas des fleurs, c'est l'automne
30	D	Au milieu, un pont à moitié cassé, une barrière que d'un côté, de l'eau, il y a des pierres et des fleurs, c'est bon (<i>fin de la description</i>).

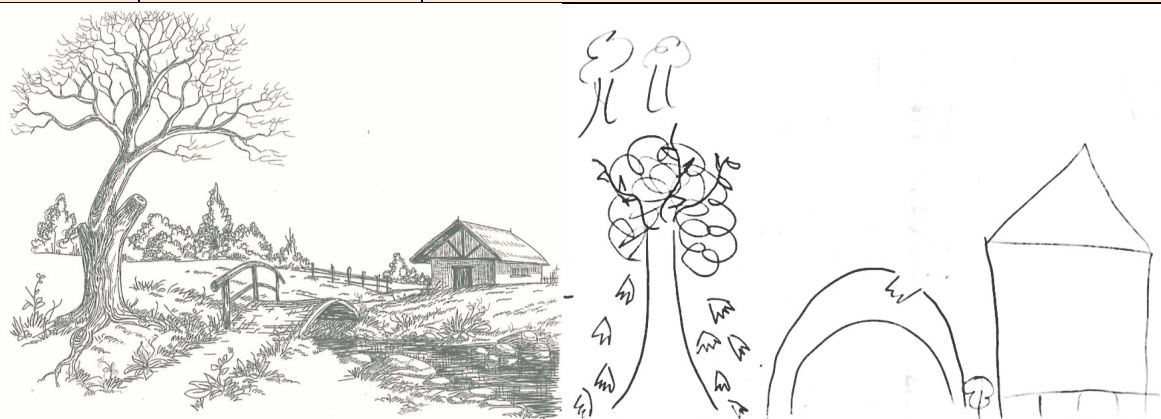
(D) décrit sommairement ce qu'il voit sans détailler, il utilise davantage « il y a » que « je vois » mais cela s'avère insuffisant en termes de précisions pour dessiner l'image. Les éléments décrits et leurs liens ne sont pas suffisamment définis (25, 27-30). La composition d'ensemble reste approximative « le fond... des arbres » (28). Sans stratégie plus précise, les lacunes du décrivant se reportent sur ceux qui dessinent pour deviner l'image cachée ; devant la difficulté, le plaisir de jouer diminue, et du coup, les chances de réaliser l'enjeu de savoir s'amenuisent.

31	P	je vous montre l'image... (<i>Quelques élèves se lèvent pour montrer leurs dessins, sans y être invités</i>)
----	---	--

Ci-dessous l'image originale, et le dessin d'une des élèves qui dénote un repérage dans l'espace avec peu de précisions et de détails. À la différence de l'image précédente (clown-maison), celle-ci est plus fouillée. Mais nombre de détails figurant sur l'image ont été omis par le décrivant et du coup les dessinateurs n'ont pu s'exprimer que partiellement.

Tableau décrivant les éléments de description:

Précision	Direction, situation	Élément
	à gauche, à droite milieu, autour fond de l'image	automne (sans fleur) arbre, des feuilles, maison, eau, pierres, barrière



Le dessin relève des symboles plutôt que la représentation d'une description littéraire.

La reprise, à la fin de la dévolution, début de la seconde phase du synopsis :

32	E1	What ? (un élève exprime sa surprise devant le décalage entre son « schéma » et l'original)
33	E2	(Un autre lui emboîte le pas) c'est loin de ce que j'ai fait c'est pas pareil !
34	P	à moitié cassé... une barrière que d'un côté... tu as dit que c'est l'automne, c'est une interprétation de ta part
35	P	il faut s'organiser davantage.. il y a des choses ... tu as donné plus de détails, où les éléments étaient situés les uns par rapport aux autres

La surprise exprimée par certains élèves, leur déception apparente entraîne le fait que le résultat du jeu d'apprentissage n'est pas atteint en termes d'enjeu de savoir, contrairement au jeu précédent. La professeure tempère la frustration des élèves en revenant sur les éléments de description employés (Tableau de description), compte-tenu du schématisme du dessin précédent. Elle relève que (D) a indiqué « où les éléments étaient situés les uns par rapport aux autres » (35), après avoir relevé quelques approximations « à moitié cassé... une barrière que d'un côté... » (34) et une interprétation « c'est l'automne » ce qui conduit à l'idée de feuilles qui tombent (cela figure sur le dessin d'une élève), de couleurs etc. La participation des élèves se révèle quasi inexistante (en termes d'analyse ascendante), la professeure insiste sur la nécessité de « s'organiser davantage » pour décrire une image.

La complexité de ce second jeu d'apprentissage n'a pas atteint son but. La reprise par la professeure depuis le tableau du Décrivand, n'a ni alimenté la discussion ni permis la participation des élèves à l'émergence de principes de description ; le jeu épistémique émergent de l'élève a manqué la cible de celui source de la professeure, par conséquent (P) a complété rapidement le tableau de la Méthode, éludant du même coup la deuxième phase du synopsis en institutionnalisant un nouvel élément « Organiser ».

Tableau de la méthode.

Indications géographiques : en haut, en bas, au milieu, à gauche, à droite, devant, derrière.

Préciser les objets, leurs formes : un carré, un rond, un triangle.

Organiser la description des objets les uns par rapport aux autres. Détails.

Au premier jeu nous avons relevé l'omission de la consigne, comme caractère de l'implicite du contrat didactique, au second jeu la consigne a été rappelée, et le professeur y a ajouté l'ensemble des règles de description. Un contrat dont le système stratégique s'enrichit, ce que l'analyse de la 3^{ème} activité peut rendre compte en termes d'attentes réciproques d'une part, et de contributions à l'élargissement stratégiques du décrivant et de ceux qui dessinent. Pour ce faire, nous sommes attentifs à l'instrumentalisation des règles stratégiques du tableau de la Méthode (cf. plus haut) : positionnement des objets dans l'espace ; précision de leurs

caractéristiques ; organisation des uns par rapport aux autres. Le tableau de la Méthode définit explicitement les règles pour le prochain jeu.

1.1.3 Troisième image

36	P	Troisième image (le décrivant se lève et s'installe au tableau).
37	D	Je vois la mer, du sable, je vois beaucoup de palmiers, je vois le ciel, il est clair, mais c'est noir et blanc, du sable. (C'est terminé !).

L'indice de la dévolution, implicite, pour la 3^{ème} activité ludique : les élèves ont compris ce qu'ils avaient à faire pour le jeu ludique, avec la description orale de l'image et sa représentation par un dessin. Dès que le décrivant s'installe, le jeu ludique commence (36-37). L'énumération implicitement ordonnée de l'image, sans précision, fait reculer la progression du savoir dans la classe, en dépit du tableau de la Méthode et des jeux précédents, le décrivant n'a certes pas rempli son contrat, loin s'en faut, mais de plus il crée une situation d'impasse pour ses camarades. Le tableau décrivant les éléments de description ne reflète pas l'instrumentalisation de la Méthode, au contraire, l'enjeu de savoir pour l'élève est appauvri : aucune précision de la situation géographique, l'imaginaire symbolique des dessinateurs est ainsi convoqué pour jouer au jeu ludique et espérer gagner l'enjeu de deviner l'image cachée.

Le tableau du Décrivant de la 3^{ème} image (fig. 55a).

Figure 55a — Tableau du décrivant (3^{ème} jeu ludique de l'atelier de français en 2016).

Précision	Direction, situation	Élément
Pas de couleur Noir & Blanc		Mer Sable Beaucoup de palmiers Ciel clair



Nous relevons une faute d'orthographe, Mère à la place de Mer, lapsus de l'élève ?

La professeure revient fermement sur le tableau de la Méthode, l'enjeu de savoir de l'atelier.

36	P	Pour décrire un paysage qu'est-ce qu'il faut faire ?
37	P	Etre plus précis Situer les éléments les uns par rapport aux autres (elle écrit en bas et à gauche du tableau précision)
38	P	(puis elle dicte et écrit) L'ORGANISATION. Ciel clair : précision, on va du général au point de détail vous vous rappelez l'entonnoir qu'on a vu ?
39	P	Vu en esthétique : Premier plan, arrière plan, second plan... Ce n'est pas parce qu'on est en français qu'on oublie les autres matières...
40	P	(les élèves s'agitent on approche du terme de l'atelier pour le groupe). CHUUUUUUUUUT CHUUUUUUUUUT CHUUUT CHUTTTTT Dernière possibilité pour décrire qu'est ce qu'il vous faudrait d'autre tout à l'heure Sala parlait d'un triangle dans la maison, au lieu de dire une maison, on aurait pu dire, château, palais, palmier renvoient à un imaginaire... être précis dans les termes utilisés...
41	P	Est-ce que ça vous parle si je vous demande demain de décrire un paysage ?

Le tableau de la Méthode se présente ainsi :

<p>Pour décrire un paysage qu'est-ce qu'il faut faire ?</p> <p>Situer les éléments les uns par rapport aux autres</p> <p>Le bas l'organisation...</p> <p>Précision, on va du général au point de détail vous vous rappelez l'entonnoir qu'on a vu ?</p> <p>Autrement ce qui est vu dans le cours d'arts plastiques :</p> <p>Premier plan</p> <p>Arrière plan</p> <p>Second plan...</p> <p>Préciser : à la place de maison préciser s'il s'agit d'un château, d'un palais ; à la place de chaussures s'il s'agit de baskets, de tongs, de bottes etc.</p>
--

Devant ces lacunes méthodologiques manifestes depuis deux jeux ludiques, le manque d'instrumentalisation en dépit des règles stratégiques de la Méthode, (P) propose un 4^{ème} jeu. Le but étant de dépasser le schématisme proposant des symboles et occultant toute Méthode. **L'indice ludique et d'apprentissage**, insuffisant, est ainsi pointé par la professeure, peut-être un manque d'adhésion au jeu, marque d'une attitude ludique défailante, ce que pourrait dénoter, par exemple, des énumérations non structurées d'objets, des « je vois » à la place d' « il y a » comme autant d'indices de non distanciation du joueur par rapport à la situation.

1.1.4 Quatrième image

42	P	(S'adressant à un élève) Tu peux distribuer les brouillons.
43	D	on voit la mer, les nuages comme ça c'est comme (il dessine avec son doigt)... là... c'est pareil... on dirait que le bateau il va tomber, il est retenu par des cordes
44	P	(suggestion de P, une reprise au cours de la dévolution, procédé didactique ordinaire en dehors de la dévolution d'un jeu ludique)... Dans notre imaginaire un bateau c'est dans la mer.
45	D	au premier plan le bateau est sur le sable (la sonnerie de la pause interrompt l'atelier)

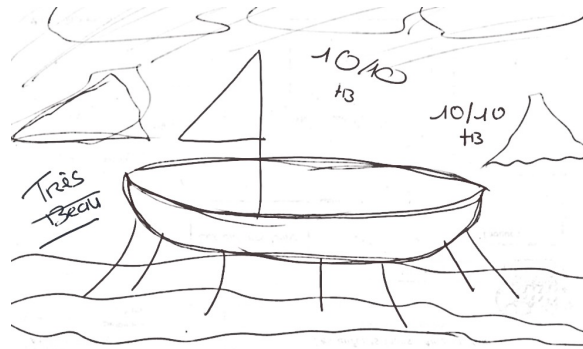
L'indice ludique : Pour rendre compte du travail accompli par les élèves nous présentons deux dessins d'interprétation très différente ; pour le 1^{er}, l'imaginaire est manifestement à l'œuvre, l'élève s'est autorisé à exprimer sa fantaisie, sa frivolité (indice d'une attitude ludique) ; tandis que le 2^{ème} est exagérément valorisé par l'élève, l'expression d'une réussite totale, et de surcroît, il se délivre une excellente appréciation et la note maximale ; or, il ne s'agit pas d'un exercice noté, mais d'un jeu, peut être l'expression du paradoxe de la dévolution, ou mieux, une forme de transgression ? Le tableau du décrivant (fig. 55b) figure des éléments de l'image et de la Méthode.

Figure 55b — Tableau du décrivant (4^{ème} jeu ludique de l'atelier de français en 2016).

Précision	Direction, situation	Élément
On dirait que le bateau va tomber. Le bateau est retenu par des cordes	Premier plan	Mer Nuages Bateau Cordes Sable



Ci-dessous l'élève s'attribue la note de 10/10 avec l'excellente appréciation « très beau » :



L'intervention de la professeure, quant à l'importance de la Méthode, a peut-être causé le progrès pour ces deux dessins, une résurgence de l'attitude ludique ? L'indice d'un apprentissage (notons des effets de perspectives, absents des dessins précédents).

Synthèse du premier groupe 2016

Le premier enseignement que nous tirons c'est le schématisme des dessins, le nombre de symboles utilisés. Le second, c'est une énumération latente des objets et donc, la faiblesse de l'instrumentalisation de la Méthode au cours du jeu ludique ; sauf peut-être dans le quatrième jeu, sans doute à cause de l'intention didactique manifestée par la professeure pour un recours à la Méthode. Néanmoins, le manque d'instrumentalisation des règles de la Méthode est un fait ; il traduit, nous semble-t-il, le paradoxe de la dévolution (malgré la frivolité de tout jeu ludique), l'ombre de l'évaluation semble avoir plané sur l'atelier, l'auto-attribution d'une note de 20/20 sur le dessin d'un des élèves (justement lors du 4^{ème} jeu) semble confirmer cette proposition. Autrement dit, le jeu joué le serait jusqu'à la rencontre d'une certaine résistance, une limite au delà de laquelle l'élève sortirait du cadre ludique, sans s'aménager d'espace de transition post ludique. La professeure contribue-t-elle au maintien de l'attitude ludique chez l'élève ? De quelle manière ? Nous enchaînons avec le second groupe, l'épistémologie pratique de la professeure peut sans doute contribuer à améliorer cet état de fait, et la dynamique de groupe peut changer la donne en se recentrant sur l'activité ludique.

Le tableau de la Méthode s'enrichit au fur et à mesure des reprises et des discussions depuis les tableaux du Décivant. Nous examinons attentivement dans ce qui suit l'instrumentalisation des règles stratégiques par le jeu ludique des élèves, **nous faisons l'hypothèse** que, plus elle augmente, plus le paradoxe de la dévolution diminue et plus la qualité du dessin augmente. Ce qui interroge les conditions de possibilités de l'instrumentalisation, l'attitude ludique de l'élève.

1.2 Analyse de la séance du second groupe

La disposition des acteurs dans la salle reste la même que pour le groupe précédent (cf. §2.1).
La séance commence à 16h00 et dure 45mn sans pause.

1.2.1 Première image

1	P	Chuuut, chuuut... on sort ses affaires pour l'atelier. (S'adressant à un élève) tu sors ton cahier de français, partie atelier... Ahmed dépêche-toi, si t'as pas de cahier tu prends une feuille... dépêche-toi... Est-ce que c'est bon ?
2	P	La semaine dernière vous avez fait de l'auto-description pour les handicapés, pour voir comment se représenter des images... on a déjà travaillé sur l'armure du chevalier, aujourd'hui ce sont des paysages... La description.
3	P	Le titre la date, ... Ahmed je vais pas attendre 3 h, accélère le mouvement. Les filles on se concentre, Ahmed c'est bon ? Une personne va décrire un paysage, le but c'est que vous dessiniez comme vous vous le représentez sur une feuille de brouillon (feuilles récupérées de la maternelle) ? Vous dessinez.
4	Ahmed	Ah je dois dessiner ?
5	P	Vous pouvez prendre toute la grandeur de la feuille... est-ce que vous êtes prêts, les garçons vous êtes concentrés ?

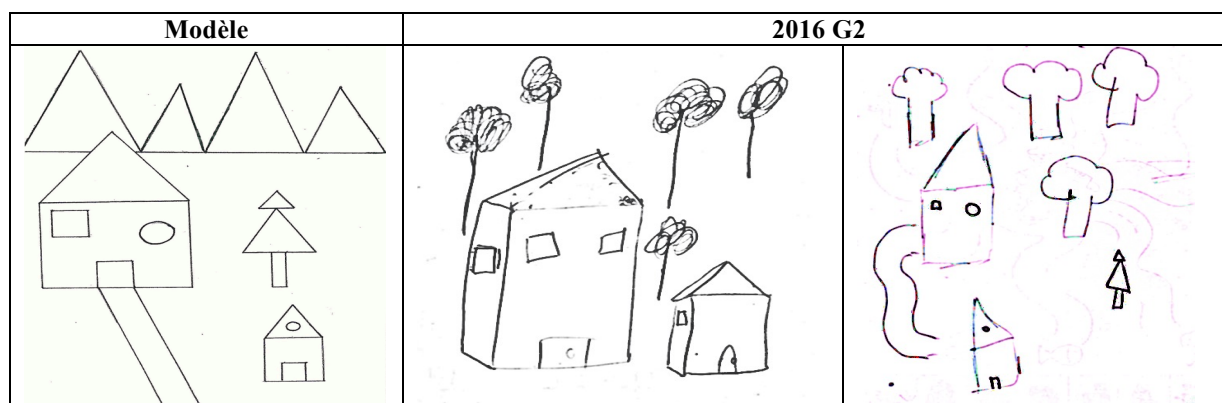
L'enjeu de savoir est défini et les consignes semblent explicites (2), 1^{ère} phase du synopsis : définition du jeu ludique, et pour le 1^{er} jeu, pas encore d'institutionnalisation de règle(s) stratégique(s). **L'indice pour la dévolution de l'activité ludique** aux élèves est donné (3-5).

6	D	Je vois une grande maison, avec des arbres derrière un arbre, à côté ...un chemin devant la maison et une petite maison devant la maison... c'est tout !
---	---	--

Le tableau du décrivant

Précision	Direction, situation	Élément
	derrière à côté devant	grande maison petite maison arbre chemin

7	P	Vous allez voir ce que vous auriez dû dessiner...
---	---	---



Aucun détail sur les maisons (« corrigé » après coup à droite), aucune précision sur la forme des objets (relief au centre), des arbres à la place de montagnes.

Reprise de la description post jeu ludique :

8	P	Est-ce qu'il y a des éléments non dits...
9	E	Des triangles...
10	P	(S'adressant au décrivant) Ce sont des arbres pour toi, c'est une interprétation, arbre ou montagne, si tu avais dit triangle...

Indices ludique et d'apprentissage : l'emploi de « voir » (6) à la place de « il y a » semble renvoyer à des images mentales, à une évocation subjective, et non pas à l'examen conscient de l'image en vue d'une description objective ; ce que semble favoriser « voir » l'image « comme » un espace géographique, comme un ensemble d'objets précis et détaillé, par l'utilisation des règles de la Méthode, voir et interpréter l'image par la simple évocation (6,10) de ses composants, sans faire appel à une analyse de ses objets (8-9), tenter de « voir » au travers la sensibilité de l'autre contrarie l'instrumentalisation de la Méthode. Quant au résultat, le schématisme « symbolique » reste de mise (8), bien qu'en ligne avec l'image naïve, ce qui rend la description assez correcte, mais insatisfaisante du « jouer à faire deviner l'image ». Ainsi, l'indice de l'attitude ludique de l'élève se révèle peu probant, par exemple l'image de droite, ci-dessus, montre que l'élève a « corrigé » son dessin de manière scolaire en ajoutant la petite maison omise à la description, bien qu'il n'ait pas été question d'évaluation de l'atelier, pourquoi ? Mais dans le contexte du jeu cela n'a pas été signifié, ce que semble supposer le paradoxe de la dévolution que nous avons déjà évoqué, à savoir que l'élève se croit « tenu », vis à vis du professeur, à une obligation de faire face au risque d'une erreur, fragilisant ainsi toute inclinaison à la frivolité de l'activité. Ainsi, dans le groupe précédent, un élève s'est auto-noté 20/20 sur son dessin ! Ces deux éléments (correction après coup de l'image à deviner et auto-attribution d'une note de 20/20), sont troublants, et entretiennent le doute³⁰⁵ quant à la présence de l'attitude ludique chez l'élève. D'un autre côté, nous pensons que l'élève peut développer une attitude ludique dans une conjoncture ludique « idéale » au sens de Silva, ce qui ne semble pas être totalement le cas pour l'atelier,

³⁰⁵ Nous pouvons envisager l'activité ludique dévolue à l'élève comme une succession de contrats ludiques et didactiques, suivant la thèse de Pelay (2011), « *Le contrat ludique est l'acte par lequel le joueur abandonne sa liberté individuelle pour se soumettre à une légalité arbitraire qui produit sa [légalité ou] liberté ludique que le joueur obtient en échange* » (Duflo, 1997, p. 223). Cette optique séduisante, ne nous éclaire pas pour autant sur les conditions de possibilités de la transition de ces contrats, autrement dit sur l'exercice de la liberté du joueur, ce qui nous préoccupe et avons à analyser, de fait. Nous avons déjà avancé en ce sens par la mise en évidence d'un certain manque de frivolité, d'une incertitude moins ludique qu'épistémique au vu de la signification scolaire, plus que ludique, de certaines réalisations de dessins. Ce que nous pourrions interpréter comme la norme pour l'ensemble des élèves, dans le cadre du paradoxe de la dévolution : la crainte de « se risquer à » vs la joie d'être cause de « ce qui est possible de faire » en jouant.

bien que les ingrédients d'une conjoncture ludique y soit présents (modèle de pratiques de référence un jeu de type PICTONARY et comme moyen de la dévolution).

Le tableau de la méthode :

Situation géographique, précisions.

Nous restons concentrés sur l'instrumentalisation des règles, ce qui signe la condition de l'activité ludique comme un moyen de la dévolution et du coup, l'attitude ludique de l'élève et un apprentissage effectif. À l'analyse, nous verrons si les indices observés confirment ou infirment l'instrumentalisation.

1.2.2 Seconde image

11	P	Ahmed (agité) tu vas venir devant !
12	D	on tirait une boîte aux lettres
13	D	... géométrique...
14	P	Pourquoi tu n'as pas dit de forme géométrique, tu ne l'as pas dit ?

Nous observons une régulation de l'activité ludique, une régulation qui ne figure pas dans le synopsis générique puisque l'activité ludique s'autorégule par ses propres règles, elle est supposée être le fait des élèves seuls. L'intervention de la professeure relève d'une intention didactique afin que les élèves utilisent davantage la Méthode, une intention qui renforce le contrat didactique, et du coup, le paradoxe de la dévolution ; ce qui, par conséquent, a un impact négatif sur l'attitude ludique de l'élève. Poursuivons.

15	D	y'a des arbres vers la droite côté gauche et à droite plusieurs arbres
16	P	tu peux recommencer ?

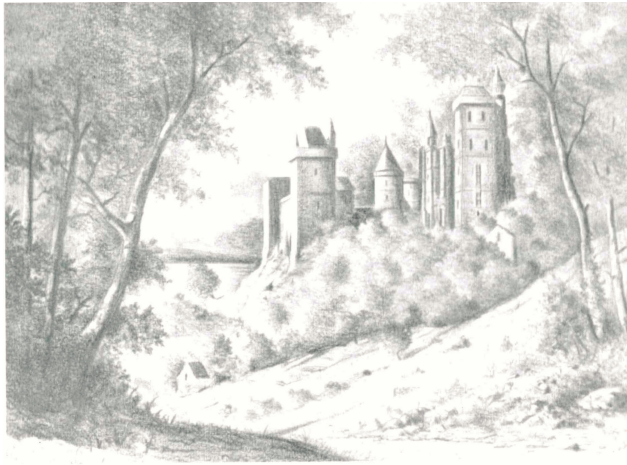
La régulation enclenchée par (P) se poursuit. (P) demande à (D) de reformuler sa phrase (16), le jeu est interrompu, au risque de le transformer en exercice scolaire : activation du paradoxe de dévolution *vs la joie d'être et de demeurer cause de ce qui advient ?*

17	D	<u>y'a</u> des arbres côté gauche et droit
18	D	sur le sol <u>il y a</u> des herbes et de la terre
19	D	derrière y'a une maison comme un château,
20	D	(un élève demande si c'est une maison) non des vrais châteaux
21	D	<u>y'a</u> une ... <u>y'a</u> rien en fait
22	D	devant la maison <u>y'a comme un</u> brouillard mais pas tout devant, vers le milieu et le bas, ça fait un rond

Le tableau du décrivant

Précision	Direction, situation	Éléments
Genre / forme rond « Comme »	Devant vers le milieu et le bas	Maisons comme les châteaux Comme un brouillard

L'élève se rassoit, (P) projette l'image à décrire



Reprise des éléments de description (phase 2) du jeu ludique :

23	E	C'est bizarre, les années 80...
24	P	Carrément
25	E	Un château bizarre c'est un royaume...
26	E	Mme.
27	P	stp
28	P	(s'adressant au décrivant) tu as énormément utilisé d'éléments de description, comme comparaison, pour essayer d'expliquer avec d'autres mots ce qu'on n'arrive pas à dire. Pour voir des éléments qu'on ne connaît pas par rapport à des éléments qu'on connaît comme ça c'est plus facile à comprendre (à se représenter)
29	P	On pouvait ajouter... des buissons...une rivière...la montagne
30	P	(Ahmed demande poliment s'il peut décrire une image) vue ta courtoisie Ahmed tu vas le faire...

La surprise générale des élèves devant l'image originale, par rapport au rendu de leurs dessins, stimule leur entrain à participer afin d'identifier des causes à ce décalage (23, 25). Le décrivant a utilisé nombre de détails afin de coller à l'image, a introduit la métaphore pour sa description (28) afin, nous semble-t-il, de simplifier la tâche de ceux qui dessinent. Les trois rubriques de la Méthode sont remplies (Précisions, Direction, Eléments), un net progrès par rapport au jeu précédent nettement plus facile. Pour autant, pouvons-nous dire qu'il y ait eu instrumentalisation de la Méthode ? Diminution du paradoxe de dévolution ? Attitude ludique authentique ? Nous avons surligné l'utilisation de la locution « il y a » ou « y'a », ainsi que l'usage de la métonymie ; nous sommes passés de l'énumération-évocation, à davantage de description au sens littéraire. Le jeu est joué au niveau du « faire deviner » par l'apport de précisions (PICTIONARY), la métonymie ; l'instrumentalisation semble fonctionner. En revanche, le rendu de la disposition des éléments les uns par rapport aux autres s'avère insuffisant pour le dessinateur (qui a pour consigne de ne pas poser de question).

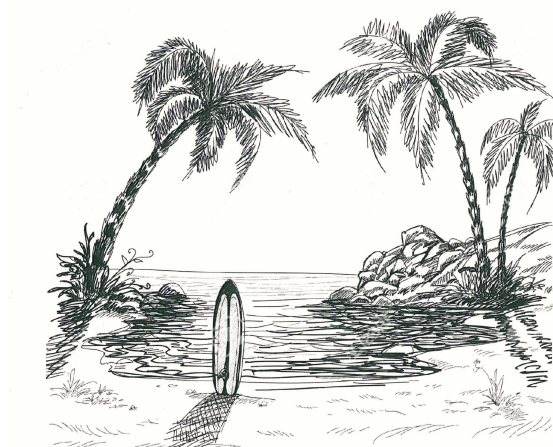
Institutionnalisation de la métonymie au tableau de la Méthode.

1.2.3 Troisième image

31	E	(Ahmed démarre sa description alors que les élèves ne sont pas prêts). Doucement lentement demande une élève...
32	D	(Ahmed sourit) La courtoisie...
33	D	C'est sur une plage, devant <u>y'a</u> la mer et sur le côté <u>y'a</u> deux arbres, sur le côté droit <u>y'a</u> une petit arbre et un grand. Sur le côté gauche <u>y'a</u> des feuilles et des palmes et derrière sur le côté droit <u>y'a</u> un rocher et juste devant la mer <u>y'a</u> une planche de surf planté droit. (Ahmed va être interrompu discrètement à plusieurs reprises et il répondra aux questions).

En première analyse, la description semble précise et concise pour figurer les éléments et composer le tableau. En seconde analyse, comme pour le second jeu, il y a « y'a » qui permet de « voir » selon ses propres yeux et donc ses propres images mentales, et non pas le « je vois » pour essayer de voir à travers les yeux de l'autre, ce qu'il perçoit. Il y a une mise à disposition des éléments de l'image plus claire des signifiés pour que celui qui dessine puisse les associer à ses propres signifiants ; avec des « je vois » il y a tout lieu de s'interroger sur l'origine de ce que le décrivant perçoit et dit ; s'agit-il d'un signifié ou d'un signifiant car le « je » qui décrit se rapporte aussi bien à « ce que je vois pour moi cela signifie » qu'à « ce que je perçois » ; donc, nous ne pouvons pas être sûr du *distinguo* qui s'opère dans l'esprit du décrivant. La locution « Il y a » enlève cette indétermination *a priori*. En dernière analyse, du fait de l'interaction d'Ahmed avec la classe, **le jeu a eu plus d'emprise** en raison du fait que les élèves ont pu « braver » la consigne de ne pas poser de questions (fatigue de la fin de journée pour tous) ; la force transgressive du jeu.

Les indices de dévolution (31) et ludique ont été définis ci-dessus, reste à examiner l'indice d'apprentissage. Ci-dessous, l'image qui a fait l'objet de la description orale.



34	E	Ah c'est trop beau...
35	D	Ma description était pas terrible, ma vitesse, j'expliquai trop vite
36	P	Tu as utilisé beaucoup de termes qui montrent...

Les dessins réalisés à partir de la description du décrivant :



Deux dessins très dissemblables par le sens du détail, le second témoigne plus des éléments de description (indice d'apprentissage). Aucun ne se rapproche de l'image, malgré la concision du décrivant, pourtant nombre d'éléments y figurent, quant au dessin de droite, s'il semble assez complet, il présente quelques lacunes au niveau de la disposition générale. Une description orale qui semble, dénoter, **comme indice d'apprentissage, une évolution du jeu par une instrumentalisation plus structurée, stratégique ?** Une évolution, peut-être, suivie d'une reprise de la Méthode par la professeure, pour conclure la séance.

Reprise et institutionnalisation de la Méthode

37	P	(S'adressant à la classe) Votre méthode pour décrire un paysage Qu'est ce qu'il faut ? Les éléments importants : 1 ^{er} plan, 2 ^{ème} plan, 3 ^{ème} plan Pourquoi vous ne les avez pas utilisés ?
38	E1	On s'est pas rappelé
39	P	Pourtant vous connaissez en arts plastiques la perspective
40	P	1 ^{ère} chose : Organiser la description avec le premier plan... le second, l'arrière plan
41	D	Si...
42	P	Ahmed... ça va sonner, et comme d'habitude tu n'auras pas noté
43	E2	On peut utiliser des comparaisons ?
44	P	Oui. Ensuite, des éléments devant, derrière, pour situer les éléments les uns par rapport aux autres. (s'adressant aux élèves) Il vous en reste deux à trouver.
45	P	A détailler... comment ? Par exemple, la mer est bleue, il y a des poissons. Vous vous rappelez l'entonnoir (principe de structuration de la description) ? On va du général au petit détail, la séance 4 du Chevalier (description dans le cadre de l'EPI). Une dernière chose... Ahmed tu as parlé d'un petit arbre et d'un grand arbre. J'ai vu que tu dessinais un arbre comme ça, un palmier. C'est être précis dans le vocabulaire, ce n'est pas le détail, tout ce que vous dessinez c'est avec votre interprétation à vous (nos propres images mentales, nos signifiants), il faut être précis pour ne pas interpréter à sa manière...

Pour le second groupe, la participation des élèves, pour élaborer de la Méthode, est moins sollicitée par l'enseignante ; celle-ci dicte des éléments en fin de séance, et elle les écrit progressivement au tableau comme pour le premier groupe. Pédagogiquement il est demandé des transferts d'apprentissage depuis les disciplines concernées par la description (comme la professeure le déplore par rapport aux arts plastiques ou en géographie) ; mais ils ne s'avèrent guère probants.

1.2.4 Le retour des élèves

Nous procédons à un rapide tour de table avant qu'ils ne sortent, impatients.

46	Chercheur	Est-ce que vous vous êtes amusés...
47	Les élèves	OUIIIIII (les élèves sont très enthousiastes)
48	Chercheur	Pourquoi ?
49	Un élève	Parce que ...
50	Un autre	Pas amusé mais c'est pas pareil que le cours habituel
51	Chercheur	A quelle sorte de jeu ?
52	Un élève	PICTIONARY
53	Chercheur	Imaginer, décrire des choses, est-ce qu'on peut jouer de tout pour apprendre
54	Des élèves	Non.

Synthèse du second groupe 2016

Les élèves du second groupe interrogés, à la fin de l'atelier, ont manifesté leur contentement de manière spontanée, appréciant d'avoir pu ne pas faire comme d'habitude en classe, changer de cadre d'activité, comparant l'activité au jeu au PICTONARY. Du point de vue pédagogique, la professeure est intervenue sur le jeu ludique et a fait un bilan sur les éléments de la Méthode utilisés et ceux qui auraient dû l'être, qu'en fin de séance. Difficile dans ces conditions de suivre l'évolution du jeu, l'apprentissage, pendant le jeu des élèves, à l'instrumentalisation des règles stratégiques de la Méthode. Le caractère transgressif du jeu est apparu sur le jeu ludique dévolu à l'élève, le jeu sur le jeu (changer la règle, tricher).

Synthèse des ateliers de 2016

La synthèse du premier groupe a fait émerger la question de la contribution de la professeure, au maintien de l'attitude ludique chez l'élève, au moyen de son épistémologie pratique. À l'analyse, l'activité a manqué parfois de frivolité pour les deux groupes : pour le second, le *topos* du décrivant nous a semblé parfois envahi par celui de la professeure. En bref, la dévolution de l'activité ludique a semblé fragilisée par des intentions didactiques de régulation du jeu. Peut-être en lien avec une tendance d'élève(s) de jouer sur le jeu ludique.

2. Analyse de l'activité de l'atelier en 2017

2.1 Analyse de la séance du premier groupe

Dans ce plan d'ensemble on observe la même disposition des acteurs dans la salle qu'en 2016 : la professeure est debout dos au tableau (voir image ci-dessous), le tableau de gauche figure les éléments de la méthode (que nous nommons le tableau de la Méthode), le tableau de droite (que nous nommons le tableau du Décrivait), les éléments de description utilisés par l'élève et notés par la professeure ; le tableau du milieu à la projection de l'image cachée, à la fin du jeu. Face à la professeure trois rangées de tables ; celle de droite comprend le plus grand nombre d'élèves, la rangée du milieu n'a que deux élèves, et celle de gauche deux autres élèves également. Aucun binôme mixte. La séance commence à 15h30 et dure 39mn

Aperçu de la disposition de la classe pour l'atelier.



Les jeux étant relativement courts, de l'ordre de 5 à 10mn, nous présentons les transcriptions que nous analysons dans le cadre du synopsis générique ; un ou plusieurs descripteurs du jeu d'apprentissage peuvent être convoqués pour éclairer un aspect particulier, voire singulier, rencontré.

2.1.1 Première image

1	P	C'est notre 1er atelier description de l'année, on travaille sur la description en 6 ^{ème} avec les handicapés... vendredi, retour sur l'audio description c'est au programme de 5è. Aujourd'hui on va le faire sous une forme ludique, de jeu, j'espère que ça vous plaira...
2	P	Une feuille de brouillon, vous marquez juste votre prénom (3 fois).. après on les donne au chercheur. Vous utilisez le côté blanc de la feuille...
3	P	Et je vais demander à (elle regarde les images), à NAKIM, de vous décrire une image. Avec ce qu'il écrit vous allez devoir la dessiner. Donc il va vous décrire l'image à sa manière et pendant ce temps je vais écrire des mots au tableau, ne vous en occupez pas, pas du tout, concentrez-vous sur votre dessin...
4	P	(Un élève lève la main) Oui vous allez dessiner. (S'adressant au décrivant), tu dis ce que tu vois, tu parles bien fort pour que les autres entendent ce que tu dis, les autres vous faites pas de bruit. Tu peux commencer.

Indication des consignes au décrivant et à ceux qui dessinent (1-4), **la 1^{ère} phase du synopsis** : définition du jeu ludique avec son enjeu de savoir. **Dévolution de l'activité ludique aux élèves, indice (3) et démarrage du jeu ludique (4).**

5	D	je vois un montagne... une montagne ... des montagnes
6	E	Des ou une montagne ?
7	P	On se tait ! ((D) indique quatre avec ses doigts).
8	P	(Un élève lève la main), il ne peut pas répondre à vos questions vous essayez de dessiner ce qu'il vous dit
9	D	Un sapin une petite maison une grande maison
10	E	Pas trop vite ; une grande ou une petite ?
11	D	Une petite, un chemin.
12	P	Tu as terminé ? (le décrivant fait signe que oui). D'accord (s'adressant à la classe) Vous avez terminé ? On va voir le dessin. Tout le monde a terminé ? On va regarder (un élève l'interpelle « Mme regardez), d'accord ok, on pose les stylos, vous n'y touchez plus.

NAKIM décrit rapidement ce qu'il voit sans détailler. Il énonce ce qu'il voit sans préciser de liens entre les objets (5, 9, 11), il utilise le verbe « voir » (ainsi que le demande la professeure !?) plutôt « il y a ». Il s'agit d'une énumération plus qu'une description, pas de positionnement spatial des objets. **Aucune stratégie (faiblesse des indices de jeu et d'apprentissage)**, il est supposé que les élèves ont travaillé la description, dès la 6^{ème}.

Fin du jeu ludique et projection de l'image au tableau.

13	P	On ne voit pas, attendez... Voilà ce qu'il vous a décrit, la montagne, la grande maison
----	---	---

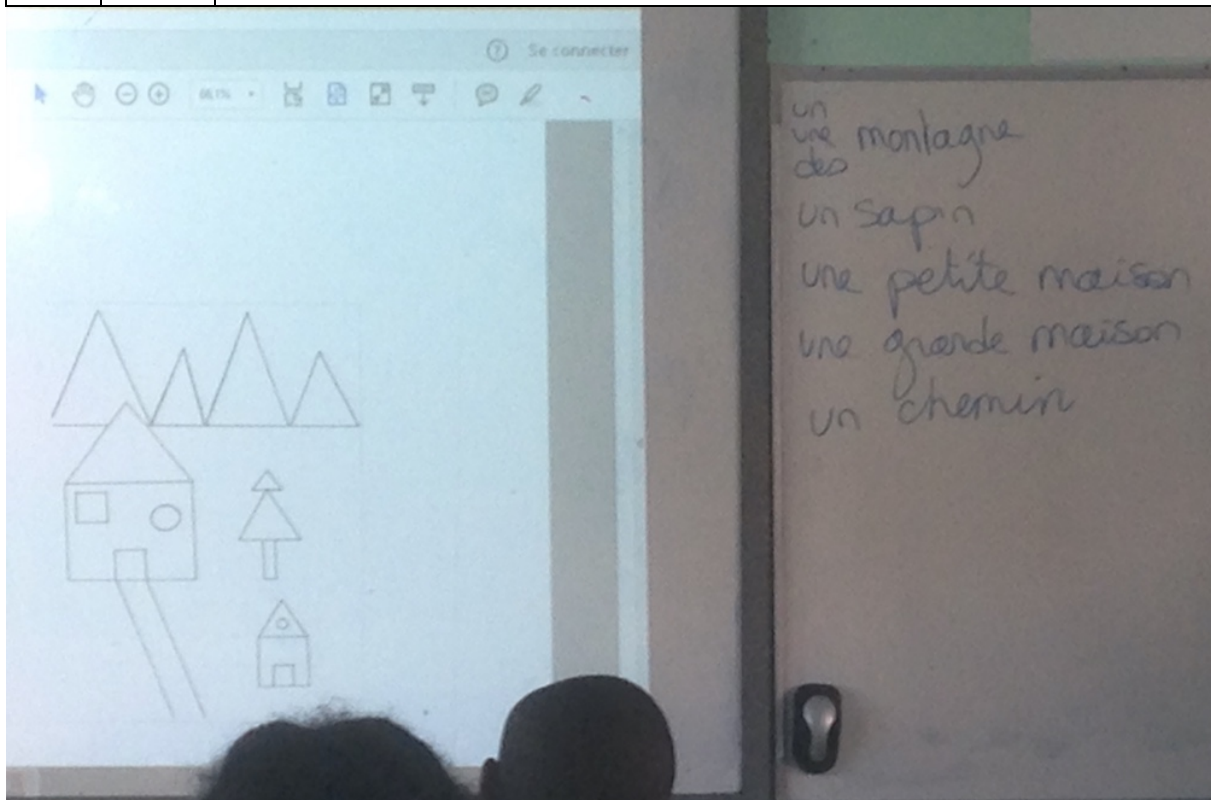
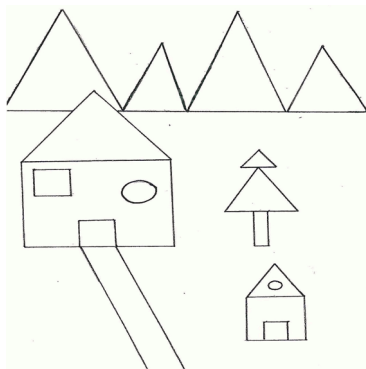


Tableau du décrivant

Précision	Direction, situation	Éléments
Arbre : sapin		Un, une, des montagnes, Un sapin, Une petite maison, Une grande maison Un chemin

Remarque : il ne comporte pas de situation et aucune autre précision qu'un type d'arbre.



Original



Dessin

Reprise et discussion

14	E1	La maison à droite et à gauche...
15	E2	Au premier plan...
16	P	On aurait pu utiliser des précisions géographiques
17	E3	En bas à gauche au milieu...

Les élèves contribuent à l'analyse ascendante depuis les problèmes rencontrés lors de la réalisation du dessin ; les problèmes de précisions et de situations comme en témoigne le tableau du Décrivait.

18	P	Donner des indices, des indications sur les formes... au départ tu as dit une puis des montagnes, tu as précisé la quantité... est-ce qu'un sapin, un arbre tous le monde a dessiné un sapin, c'est précis, petit grand c'est précis, et un chemin, on est d'accord.
----	---	--

(P) souligne, à l'excès selon nous, la notion de précision déployée par (D), au vu de l'image originale « naïve », un schéma qui ne comporte aucun détail, et elle ne précise pas le défaut de disposition des éléments les uns par rapport aux autres. Cette intention didactique encourage l'élève à produire plus de description par lui-même, conduisant l'élève à oser se risquer à prendre à sa charge et à être responsable du savoir décrire (diminution du paradoxe de la dévolution).

Tableau de la Méthode :

Précisions géographiques, indications sur les formes,

2.1.2 Seconde image

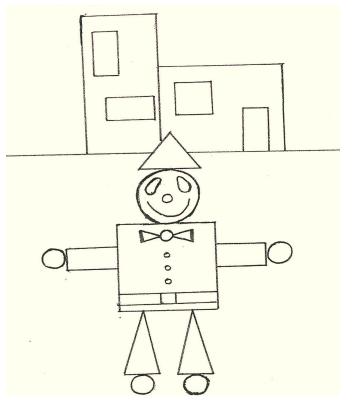
19	P	On va passer à la seconde image, Isaac. (Indiquant les dessins) Vos remarques vos prénoms dessus. (Distribution des feuilles). Mêmes consignes : il vous dit ce qu'il voit et vous dessinez
20	E	Est-ce qu'il peut être précis ?
21	P	Tu as vu, tu dessines ce que tu vois tu n'inventes pas.

Les indices de dévolution du jeu « Mêmes consignes : il vous dit ce qu'il voit et vous dessinez » (19).

22	D	Je vois un bonhomme au premier plan avec un chapeau triangulaire et des mains rondes et des pieds ronds. ... il y a une maison avec ... et une maison grande collée... (hésitation) avec deux fenêtres.
23	E	avec...
24	P	on ne pose pas de question
25	P	(S'adressant à (D)) Tu as fini c'est bon ? Allez. (Elle regarde des dessins et s'adresse à un élève) Fait voir, ouais...

Tableau du décrivant

Précision	Direction, situation	Eléments	
formes : triangle, rond	Premier plan	un bonhomme Chapeau triangulaire mains rondes pieds ronds.	une maison une autre maison collée avec deux fenêtres



Original



Dessin

Fin de la dévolution du jeu ludique et début de la reprise

26	P	Est -ce que ça vous a semblé plus précis que tout à l'heure ? (La première image) il a précisé premier plan derrière lui... Il a essayé de donner plus de précisions...
27	E	il a pas ...
28	P	Il ne vous a pas parlé de ses jambes ni des fenêtres, pas un mot sur le visage, le nœud papillon. Qu'est-ce qu'il n'a pas dit ?
29	E	Les détails
30	P	ça manque de précisions, est-ce qu'on est d'accord ?
31	E	Oui. Madame, j'y étais presque !
32	P	Des précisions géographiques oui, les formes oui (sous entendu manque des précisions)

Un élève manifeste sa déception « j'y étais presque » (32), indique qu'il a échoué et perdu dans l'optique du jeu type PICTONARY. Ce qui pourrait constituer **un indice ludique de premier ordre**, et conséquemment un indice d'apprentissage. Néanmoins, nous ne pouvons affirmer la présence d'une attitude ludique faute d'indice (pas de frivolité manifeste, voire une expression du paradoxe de la dévolution).

Le tableau de la Méthode se présente ainsi :

Indications géographiques : en haut, en bas, au milieu, à gauche, à droite, devant, derrière. Premier plan, deuxième plan... Préciser les objets, leurs formes : un carré, un rond, un triangle.
--

2.2.3 Troisième image

33	P	Vous avez fait des dessins naïfs, là je vais vous donner des images plus réalistes, comprendre et représenter la scène. Est-ce que c'est bon, vous y êtes ? Vous marquez votre prénom dessus. (S'adressant au décrivant déjà installé) là pareil tu décris ce que tu vois. J'ai dit que c'était plus compliqué plus réaliste on a commencé par les choses faciles.
34	E	C'est en couleur M'dame ?
35	P	En noir et blanc. Non, toujours pas de couleurs...

Indice de dévolution « là pareil tu décris ce que tu vois » (33) toutes les consignes du jeu ludiques sont déjà là, implicites.

36	D	Au premier plan il y a un jardin avec un grand arbre sans feuilles
37	E	il y a quoi ?
38	D	Un grand arbre sans feuilles, au deuxième plan il y a une rivière et sur les côtés il y a des cailloux

Une **instrumentalisation de la Méthode**, pour décrire une perspective. Il s'agit d'un net progrès pour la description : **indices d'apprentissage** (36, 38) et **indice ludique** (36, 38).

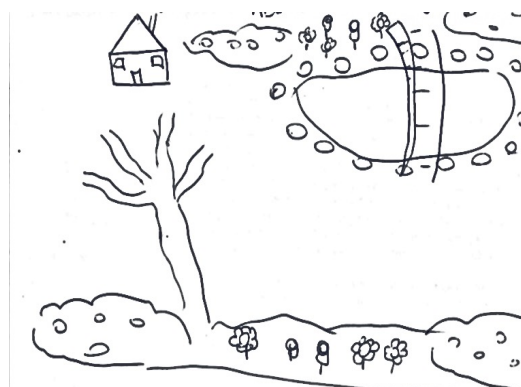
39	E	Ah tu vas trop vite, il y a quoi ?
40	D	Des cailloux, au dessus de la rivière il y a un pont qui relie les deux jardins
41	E	Il y a des couleurs M'dame ?
42	D	A la fin du pont il y a un jardin et au début du pont il y a un autre jardin
43	E	Avec du jardin ?
44	P	essayez de vous débrouiller...
45	E	(Borborygmes)...
46	D	y'a deux jardins
47	E	y'a un pont ?
48	D	et au deuxième jardin il y a une maison, une maison euh... ovale ? (le décrivant retourne à sa place).

Tableau du décrivant

Précision	Direction, situation	Eléments	
Ovale Grand	Premier plan Deuxième plan	Grand arbre sans feuilles Cailloux	une maison deux jardins rivière pont

Fin de la dévolution et début de la reprise :

49	P	(Un élève montre son dessin à (P)). Moi il y a des choses... C'est plus dur. Inès, tu as dit y'a pas la place, comment tu aurais pu faire... en organisant ?
50	E	Par le milieu
51	P	Quelque soit le côté par lequel vous commencez, premier plan, ou autre, il faut de l'organisation . Qu'est-ce qu'il faut dire ? Dans un roman, les personnages principaux, le résumé, le nombre de pages, on peut dire il y aura tout ça, ça n'aide pas à dessiner mais à savoir combien il y a d'éléments.
52	P	Voilà à quoi ça ressemblait



53	P	Il y a quelques dessins ressemblants parmi ceux que vous avez dessiné
54	E1	Y'a pas de jardin...
55	E2	elle a dit 2 jardins avant et après le pont
56	P	elle l'a bien dit

L'erreur d'Inès n'est pas discutée par (P), ce qui renforce notre point de vue sur la pédagogie de la professeure, qui, en visant l'assouplissement du contrat, minimise voire inhibe le paradoxe de la dévolution (56). Ainsi, le *topos* de l'élève s'élève, il peut se rendre capable d'instrumentaliser la Méthode pour déployer des stratégies ludiques.

57	E3	le pont des voitures
58	P	Vous connaissez les ponts des voitures, c'est votre représentation du pont, vous ne connaissez pas une maison comme ça, une ferme, il faut être plus précis dans les détails et organiser.

Après la reprise il y a des consignes précises quant à la Méthode «il faut être plus précis dans les détails et organiser» (58), indice d'apprentissage et du ludique (règles stratégiques).

Le tableau de la Méthode se présente ainsi :

Indications géographiques : en haut, en bas, au milieu, à gauche, à droite, devant, derrière.
Préciser les objets, leurs formes : un carré, un rond, un triangle.

Les règles à disposition du jeu et pour l'apprentissage s'étoffent.

2.2.4 Quatrième image

59	P	On se concentre...
60	D	Au fond un château, une grosse tour, un château, au fond une grosse tour, avec des poteaux de tous les côtés... Des collines... À côté du château un village et devant une prairie.
61	E	Je peux écrire prairie sur la feuille ?

Indice de dévolution implicite « On se concentre », est une injonction à l'action (59). Notons une énumération relativement sommaire et une utilisation réduite de la Méthode (60), pour ce qui concerne la précision, la direction et la situation, et les éléments de l'image.

Tableau du décrivant

Précision	Direction, situation	Eléments
entouré	Fond	Château Grosse tour entouré de Poteaux
	Devant	Collines Un village Une prairie

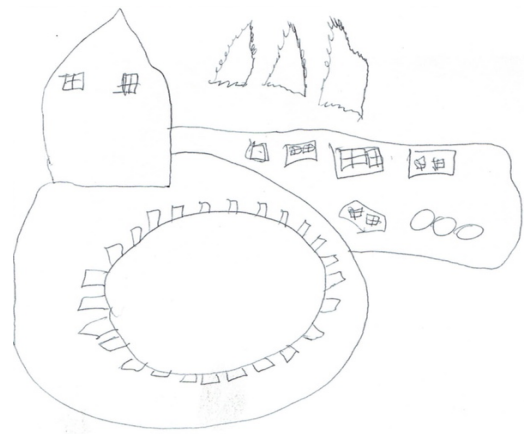
Le tableau du décrivant est sommaire, les composants de l'image présentée manquent singulièrement de détails, de précisions et de perspectives.



Fin de la dévolution du jeu ludique et reprise :

61	E	Je peux écrire prairie sur la feuille ? (les dessins sont montrés puis ramassés)
----	---	--

Sans réelle utilisation de règles stratégiques, **pas, ou peu, d'indices d'apprentissage ni ludique** ; un élève demande s'il peut écrire « prairie » au lieu de la dessiner ?



Le château est entouré avec des poteaux, en cercle ou en carré, sans la précision de la forme de la clôture l'élève imagine et dessine une enceinte selon son entendement du moment.

Pas d'institutionnalisation de nouvelles règles.

Le bilan de la séance est dicté aux élèves par la professeure (Annexe A20e) :

- Pour décrire un paysage, il faut :
- Organiser la description : 1^{er} plan, 2^{ème} plan
- Utiliser des mots qui situent les éléments les uns par rapport aux autres : derrière, au dessus de, à gauche
- Donner des précisions : formes, taille, vocabulaire précis : chaussures-> tongs, baskets...
- Partir du plus général pour aller vers le détail
- Utiliser les comparaisons

Synthèse du premier groupe 2017

L'élève a élevé le niveau stratégique de son jeu ludique « faire deviner et deviner l'image », en instrumentalisant en partie quelques règles stratégiques de la Méthode (indices d'apprentissage et du ludique). Du point de vue pédagogique (P) a encouragé ses élèves, en les félicitant de leurs efforts (seconde image), ce qui a eu pour effet, d'accroître notablement leur participation à l'analyse des tableaux de descriptions pour enrichir la Méthode, et, nous a-t-il semblé, à l'instrumentalisation ultérieure de ses éléments. Davantage de frivolité, notamment par un *topos* au moins au niveau de celui du professeur (la professeure a diminué son *topos*). L'ensemble toutefois, notamment les dessins du château, manque de perspectives et nous semble éloigné des images pour que l'on puisse conclure à une instrumentalisation « intégrale » des règles pendant l'activité ludique ; minorant l'apprentissage de celles-ci pour le jeu. Les indices de dévolution de l'activité ludique sont variés, de manière explicite ou implicite. Les indices de l'apprentissage présentent des modulations importantes en fonction des difficultés de la description de l'image, ce qui influe directement sur l'assimilation des règles de la Méthode. Les indices ludiques, quant à eux, semblent corrélés à ceux de l'apprentissage dès lors qu'il y a instrumentalisation des règles de la Méthode.

2.2 Analyse de la séance du second groupe

La séance commence à 16h15 dans la même salle et dure 45mn.

Aperçu de la disposition de la classe pour l'atelier.



Les jeux étant de l'ordre de 5 à 10mn, nous analysons les transcriptions dans le cadre du synopsis générique. Un ou plusieurs descripteurs du jeu d'apprentissage peuvent être convoqués pour éclairer un aspect didactique particulier rencontré. Autrement nous utilisons les indices de dévolution, ludique, d'apprentissage dans le courant de l'action inférieur au tour de parole.

2.2.1 Première image

Dévolution du jeu ludique :

1	P	BILEM va vous décrire et vous allez dessiner ce qu'il va dire, ce qu'il voit... je vais noter au fur et à mesure les choses qu'il dit... Vous dessinez ce que vous entendez, vous ne vous préoccupez pas de ce que j'écris. CHUUUUUUUT On prend toute la feuille.
---	---	---

Indice de dévolution « Vous dessinez ce que vous entendez, vous ne vous préoccupez pas de ce que j'écris » (1).

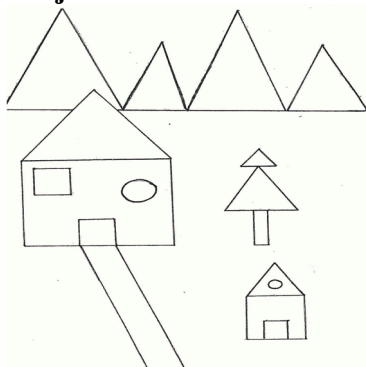
2	D	Derrière y'a des montagnes, quatre, à côté de la maison il y a un sapin, un arbre bizarroïde. On dirait une niche de chien, avec un petit trou pour qu'il regarde.
3	P	(Interpellant un élève) On ne pose pas de question
4	D	<i>On dirait</i> une niche de chien ?
5	P	Il y a des choses qui sont très ressemblantes ((D) se lève il a terminé). (Un élève n'a pas participé elle l'interroge). Tu n'as pas dessiné, c'est dommage de ne pas participer

Peu d'indice ludique ou d'apprentissage.

Tableau du décrivant :

Précision	Direction, situation	Eléments
Arbre : sapin	Derrière	Montagnes, sapin, arbre bizarroïde, niche de chien avec un petit trou

Projection :



original



dessin



Dessin « parfait » en regard de la description sommaire ?

Reprise et participation de la classe :

6	E	Mme c'est ce que j'ai fait (la ressemblance du dessin à l'image est troublante)
7	P	Qu'est ce qui t'a aidé
8	E	Il a bien indiqué un sapin bizarre.
9	P	Précisé
10	E	Il n'a pas dit de précisions, en haut et en bas
11	P	En haut en bas à gauche à droite, ce sont des indications géographiques, autres précisions ?
12	E	carré, forme...
13	P	(S'adressant à (D)) « On dirait » c'est un écart de langage, tu n'étais pas sûr de toi ?

Des indices d'apprentissage et du ludique : « Il a bien indique un sapin bizarre. », la précision de la description qui conduisent à un dessin « presque » parfait ci-dessus. Indice ludique décelé en tant qu'interprétation d'un imaginaire à l'œuvre : dans le dessin, au sommet des montagnes il y a de la neige (pourtant non décrite par (D)).

Tableau de la méthode

Précision, formes, indications géographiques.

2.2.2 Seconde image

Les règles définitoires du jeu et la dévolution sont donnés en même temps : « *Mêmes consignes, elle vous décrit son image, ne la montre pas, les questions sont interdites* » (14).

14	P	Mêmes consignes, elle vous décrit son image, ne la montre pas, les questions sont interdites.
----	---	---

Indice ludique : par le rappel de la consigne et règle du jeu « on ne pose pas de question » (19). **Indice d'apprentissage,** par la diversité des éléments utilisés de la Méthode (15-24).

15	D	Derrière au 2e plan, il y a deux maisons, une horizontale et une verticale, il y a un immeuble horizontal et un immeuble vertical
16	E	une maison ou un immeuble ?
17	D	un immeuble avec des fenêtres
18	E	dans chaque immeuble il y a ...
19	E	on ne pose pas de question
20	D	devant il y a un bonhomme avec plusieurs formes géométriques
21	D	il a une tête ronde un chapeau en forme de triangle, ses bras c'est aussi des rectangles plus fins, ses jambes c'est des triangles
22	E	des triangles? Il est bizarre ce mec !
23	D	Et ses pieds c'est deux ronds, deux cercles, deux ronds et ses mains c'est aussi deux ronds, et au niveau de son cou il y a un nœud papillon, dans son visage il y a des yeux un nez et une bouche, il sourit
24	D	Son nez est rond et ses yeux sont ovales

Projection de l'image et tableau du décrivant

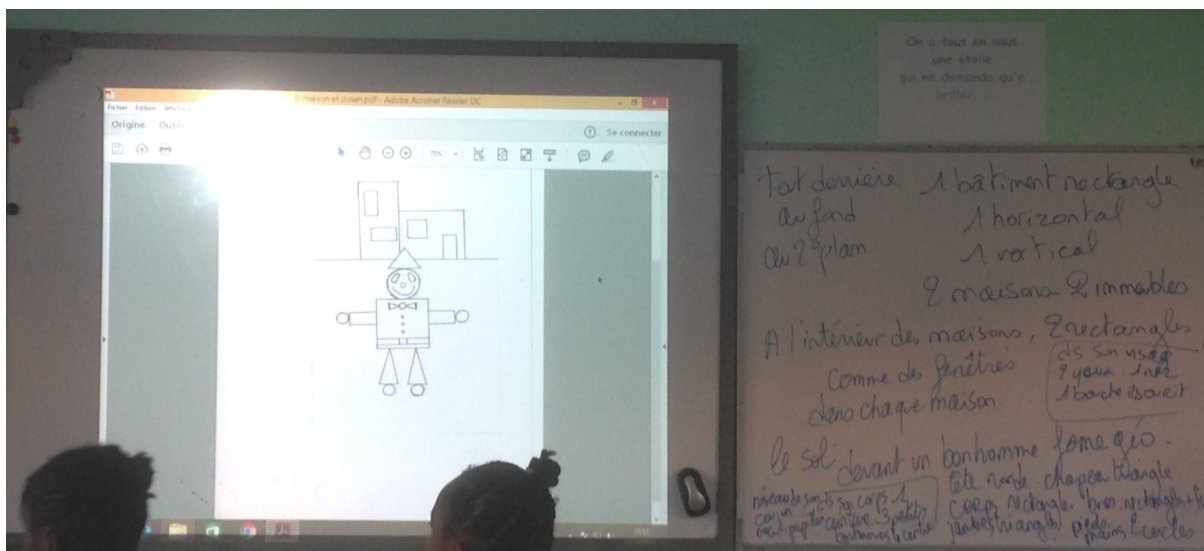
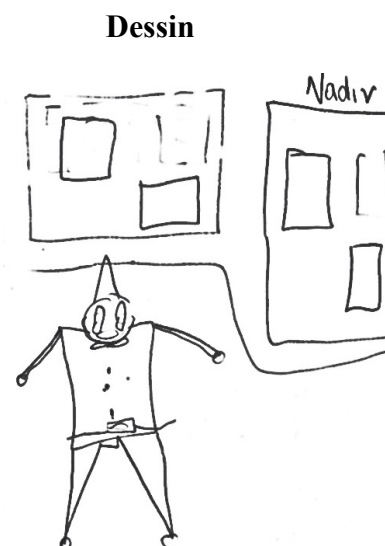
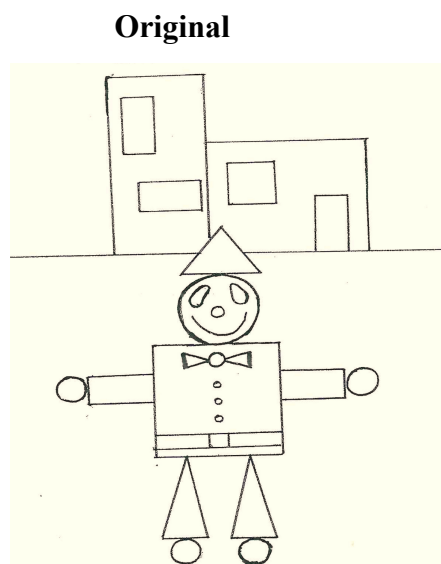


Tableau du décrivant

Précision	Direction, situation	Eléments	
formes : triangle, rectangle, rond, Sourire, Fin, Nœud papillon	Derrière devant Deuxième plan Horizontal vertical	Un bonhomme. Chapeau triangulaire. Tête rond Deux yeux un nez une bouche, il sourit. Cou, nœud papillon. Mains rondes, pieds ronds, Bras des rectangles, jambes des triangles.	Deux immeubles une autre maison collée avec deux fenêtres

Une description complète et détaillée : le dessin a une composition de bonne facture.



Reprise :

25	P	Je trouve que c'est pas mal Maryam
26	E	Elle a dit que...
27	P	Il n'y avait pas assez de précision, le début était un peu cafouillis, ça donnait des précisions géographiques, tu as donné plein de précisions, trop d'informations ça embrouille les choses. Tu as dit deux bâtiments horizontaux, vertical et horizontal, puis tu as parlé de maisons, confusion

		on pouvait comprendre qu'il y avait 5 éléments (elle montre la description au tableau).
28	P	Ce qui a tué le départ, c'est le cafouillage, qu'est-ce qui aurait pu être fait ?

Participation :

29	P	Comment on peut faire quand je vous donne un exercice
30	E1	On fait un brouillon, on réfléchit...
31	E2	On sait ce qu'on va dire
32	P	ça permet d'organiser notre pensée (Elle souligne organiser au tableau).

Indice d'apprentissage pour le rendu du dessin « *Je trouve que c'est pas mal* » (25) dit la professeure au dessin d'un élève. La participation des élèves, pendant la reprise, augmente la prise en compte et la compréhension des éléments de la Méthode (29-32).

Institutionnalisation, règle implicite « organiser » pour la Méthode :

Précision, formes, indications géographiques.		
Pas trop de détails.		
Organiser.		

2.2.3 Troisième image

33	P	Cette fois on a une image plus compliquée pour moi
34	D	Devant... (Brouhaha, des mains se lèvent)
35	P	Il n'y a aucune question, vous ne devez que suivre...

Indice de dévolution explicite : « Devant... (Brouhaha, des mains se lèvent). Il n'y a aucune question, vous ne devez que suivre » (34-35).

36	D	Devant à gauche y'a 3 arbres, 3 branches, les feuilles sont mélangées
37	E	Il y a 3 arbres ?
38	P	On ne pose pas de question
39	D	Au milieu il y a un château avec des tours en rectangle et des toits pentes, juste un tout petit peu en bas c'est entouré de pleins de buissons, et juste à côté il y a une toute petite mer entre le château et les arbres, entre le château et les arbres il y a de la mer. Entre le château et la mer... il y a deux arbres Et après tout à droite, il y a un arbre petit et un grand, puis au milieu il y a un chemin, un petit truc... il y a une rue
40	P	Ne regardez pas ce que j'écris, (s'adressant à (D)) dit ce que tu veux
41	D	où y'a les buissons il y a une toute petite maison, et, mais en bas à gauche avec une fenêtre et pas de porte, la fenêtre est petite rectangle. Il y a une rue entre les buissons et tout en bas...
42	D	Le lac, il n'est pas tout en haut... ça continue, l'herbe, une crique et dans le château il y a plusieurs tours. En fait dans une tour il y a un toit pointu.

43	D	Je leur montre ?
44	P	Non

Nous nous interrogeons sur les conséquences du challenge que représente l'aveu de (P) « *Cette fois on a une image plus compliquée pour moi* » (33) pour les élèves, du fait qu'ils ont plutôt bien réussi aux deux jeux précédents, et en raison du désir de gagner pour certains d'entre eux.

Projection de l'image :

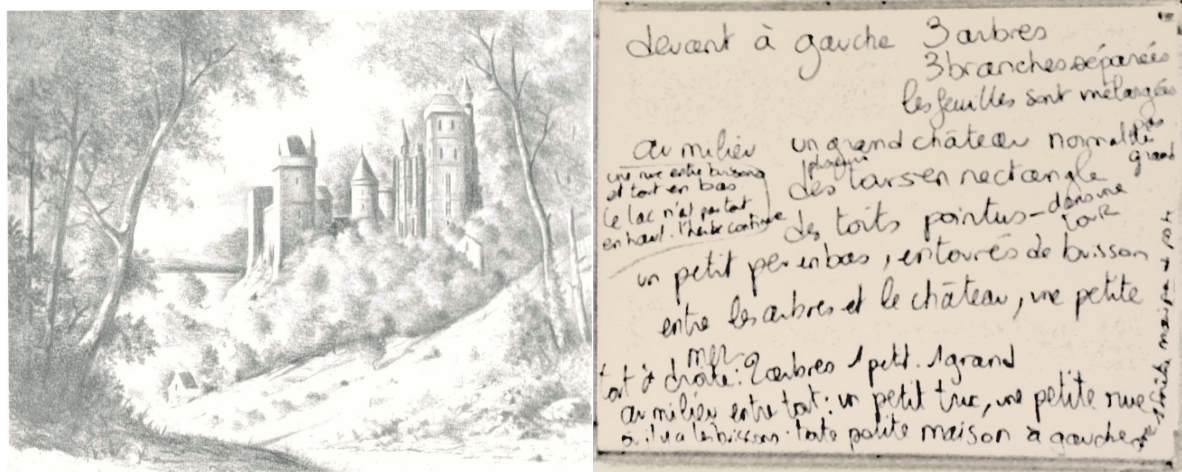


Figure 55c – Tableau du décrivant de l'image du château dans les brumes.

Précision	Direction, situation	Eléments	
formes ; rectangle, pentes, pointus	Gauche	Trois arbres, 3 branches, feuilles mélangées,	Château, des Tours
	Devant, milieu	petite mer. Un arbre petit et un grand	rectangles,
	Droite	Un chemin. Un petit truc, une rue	Toits pentes.
	Haut	Le lac il est pas tout en haut il continue, Buissons. L'herbe, une crique	Petite maison pas de porte, une fenêtre

Reprise et intervention d'élèves

45	E	(S'adressant à (D)). Et c'est ça que tu voulais me faire deviner ?
----	---	--

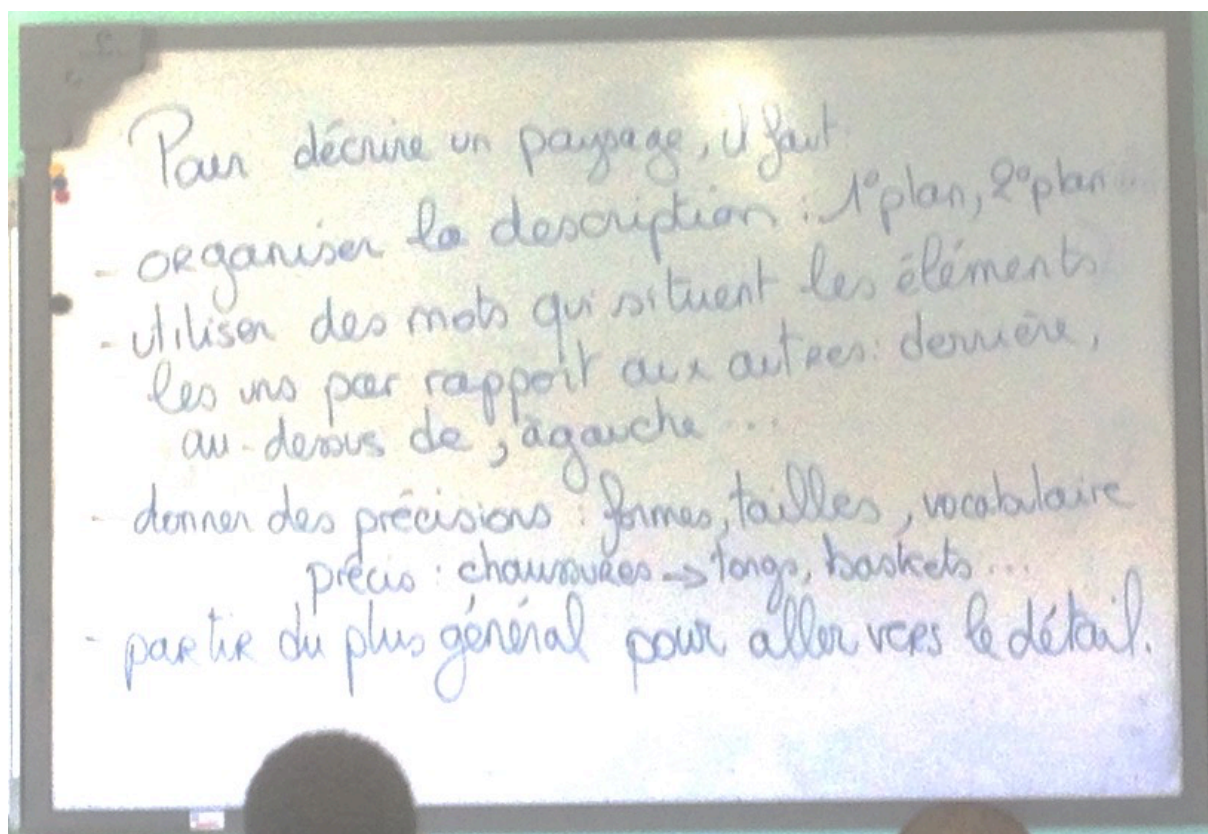
L'élève laisse transparaître une certaine déception.

46	E	Où tu vois la mer, c'est les buissons ça !
----	---	--

De l'exaspération, doublée d'agacement, nous semble-t-il. Dans ces conditions, il était impossible qu'il puisse gagner au jeu, ce que nous considérons en tant qu'**indice ludique** : « Et c'est ça que tu voulais me faire deviner ? » (Pour rappel : le faire deviner est le « contrat ludique » du décrivant avec le dessinant), « Où tu vois la mer, c'est les buissons ça ! ». Une intervention qui fait surgir des lacunes quant à l'application de la Méthode (45-46) par (D).



Le tableau de la Méthode est dicté aux élèves pour faire le bilan de la séance.



Synthèse du second groupe 2017

Notre attention se porte plus particulièrement sur le rendu des dessins du château, à l'image de la richesse de la description. La complexité de l'image à deviner semble avoir été « absorbée » aussi bien par le décrivant que par ceux qui ont dessiné. Les règles stratégiques de la Méthode semblent avoir été instrumentalisées par les élèves, ils ont pu élaborer des stratégies cohérentes pour représenter ce qu'ils ont entendu. Un élève a manifesté sa déception de « perdre », en explicitant les raisons par des lacunes ou des erreurs de description ; tandis qu'un autre semble avoir « triché » pour gagner, en effet une maison supplémentaire a été ajoutée (transgression des règles définitives du jeu). Le contexte ludique, initié par la professeure, semble manifeste, et les indices ludiques relevés témoignent assez clairement d'une attitude ludique, notamment chez deux élèves. Quant à l'apprentissage, l'indice ludique tend à montrer, par l'impact du respect des règles stratégiques de la Méthode, l'assimilation de ces dernières. Une combinaison entre le jeu ludique et l'apprentissage de la Méthode (par assimilation, et revendication de l'utilisation de ses règles à bon escient) qui dénote une propriété potentielle de développement-apprentissage du jeu ludique. Nous sommes tentés de faire un rapprochement avec les indices d'ouverture d'une zone proximale de développement, soutenue par la médiation du tableau de la Méthode de la professeure, instanciée et réglée par des « il y a », au contraire, selon nous, de l'évocation du « je vois ».

Synthèse de l'atelier de 2017

La synthèse du premier groupe a montré que les indices de dévolution de l'activité ludique sont variés, explicite ou implicite ; les indices de l'apprentissage présentent des modulations importantes en fonction des difficultés de description de l'image, ce qui influe directement sur l'assimilation des règles de la Méthode. Les indices ludiques, quant à eux, semblent reliés à ceux d'apprentissage par l'instrumentalisation des règles de la Méthode. Cela dit, sur l'exemple du bateau (image, il est clairement montré que l'imaginaire est à l'œuvre et octroie à l'élève un dépassement de certaines limites de ses capacités, puisqu'il se rend capable de rendre compte, à sa manière et selon sa sensibilité, de ce qu'il a entendu par la description.

La synthèse du second groupe a montré un contexte ludique plus manifeste, et quelques indices ludiques témoins de l'attitude ludique de deux élèves. L'indice ludique tend à montrer, par le respect des règles stratégiques de la Méthode, l'assimilation de ces dernières, et une relation plus étroite entre l'apprentissage de la Méthode et l'activité ludique. Une combinaison qui dénote la propriété de développement-apprentissage du jeu ludique. Cela dit,

sur l'exemple du château, il est clairement montré que l'imaginaire est à l'œuvre et octroie à l'élève un dépassement de certaines limites de ses capacités, puisqu'il se rend capable de rendre compte, à sa manière et selon sa sensibilité, de ce qu'il a entendu par la description.

Dans les deux cas nous observons aisément l'indice de dévolution du jeu ludique, mais aussi les difficultés de l'apprentissage en lien avec une instrumentalisation des règles de la Méthode plus ou moins bien maîtrisée. Les indices ludiques nous semblent en relation étroite avec l'apprentissage, de plus, paradoxalement, la qualité des dessins a parfois augmenté avec la complexité de l'image à découvrir (château dans les brumes, bateau échoué), en lien avec une description orale plus précise, et un imaginaire plus présent chez le dessinant. Enfin, nous notons un progrès constant de la première à la dernière image, un fait que nous attribuons sans conteste à la conjonction de la répétition du jeu, renforçant la précision de la description orale et sa représentation pour le dessinant ; ainsi, la complexité des images du château dans les brumes semble restituée (resituée ?) par l'imaginaire. La difficulté croissante semble stimuler l'imaginaire, et renforcer l'usage de règles stratégiques, nous en donnons comme exemple la richesse du tableau de description du dernier jeu du second groupe de l'atelier de 2017 (fig. 61) et les dessins correspondants. À titre comparatif, le tableau de description du dernier jeu du premier groupe de l'atelier 2016 (fig. 55b) a montré de telles dispositions, quant à la résolution de la complexité de l'image. Nous soulignons le rôle pédagogique tenu par la professeure pour faciliter les progrès des élèves au jeu ludique par/et à l'apprentissage de la Méthode, dont nous rappelons les règles ci-dessous.

Pour décrire un paysage, il faut...

- ° **Organiser** la description : 1^{er} plan, 2^{ème} plan etc.
- ° Utiliser des mots pour **situer les éléments les uns par rapport aux autres** : derrière, au dessous de, à gauche etc.
- ° Donner des **précisions** : formes, tailles, avec un **vocabulaire précis** : chaussure -> tongs, baskets etc.
- ° **Partir du général pour aller au particulier** (le point de détail).
- ° **Etre objectif**, ne pas exprimer des émotions.

3. Entretien semi-dirigé de deux binômes post atelier

L'auto-confrontation vidéo menée en 2016 pour la pré-enquête, a donné lieu à un parasitage perturbant, celle de la confrontation de l'élève et de ses camarades avec la vidéo ; l'effet a été une perte du fil de l'entretien en raison de sa discontinuité. Les effets de surprise ont été difficiles à anticiper puis à gérer, ce qui entraînait une expression spontanée et pré-réfléchie, ce qui n'était pas le but du dispositif (l'activité de l'élève sur sa propre activité filmée). Nous avons choisi d'éviter les distractions dues au filmage la séance, en menant un entretien semi-dirigé, sans le support de l'image. L'entretien a lieu un mois environ après les séances des deux groupes de français en décembre 2017. La professeure et nous, avons choisi un binôme par groupe, et l'avons constitué, si possible, suivant un critère d'évaluation scolaire : un élève plutôt « faible » et un élève plutôt « fort ». Nous partons du principe *a priori*, qu'un élève ayant de bons résultats, est plutôt à l'aise en français, développe davantage de capacités par ses propres connaissances et réussit mieux ce qu'il entreprend et ce qu'il recherche (l'apprentissage s'en trouve facilité). En raison de l'enjeu et du pouvoir heuristique du jeu ludique, notre hypothèse est que même l'élève plutôt faible, est à même de réaliser l'enjeu de « savoir décrire » par son activité. L'entretien semi-dirigé, en dehors du cadre ordinaire de la classe, peut cependant amener l'élève à adopter une attitude scolaire vis à vis des réponses à nos questions ; l'élève réagit comme à l'accoutumée, c'est à dire qu'il tente de donner « les bonnes réponses, attendues comme telles », ce dont il a l'habitude et fait dans le cadre d'un contrat didactique. Pour répondre à cet éventuel biais, notre tâche sera de déconstruire l'idée qu'il existe un contrat didactique entre nous et eux : en présentant le cadre et le sens de l'entretien, en suscitant ce qu'il pense, par des relances, des reformulations, des synthèses ; en insistant sur le sens de ce qui est dit *hic and nunc*, afin d'écarter toute idée qu'il y aurait, avec eux, un jeu de savoirs, ce à quoi ils sont entraînés. Une posture qui exige concentration et rigueur pour la conduite de l'entretien. Dans ce qui suit, le nom de l'élève sera suivi d'un acronyme comme G2f (G2 pour second groupe et « f » pour élève « faible »), G1F (G1 premier groupe et « F » pour élève « fort »).

Binôme du 12 décembre 2017 Groupes 1			Binôme du 12 décembre 2017 Groupes 2		
« fort »	Isahak (décrivait)	G1F	« fort »	Maryam (décrivait)	G2F
« faible »	Walid	G1f	« faible »	Bilel	G2f

Notre entretien interroge l'existence d'une attitude ludique ou pas ? D'un jeu éducatif ou pas ? D'un apprentissage ou pas ? D'une instrumentalisation des règles ou pas ?

3.1 Analyse de la transcription de l'entretien

Nous sommes le mercredi 24 janvier 2018, il est 9h45 l'entretien dure 40mn, jusqu'à l'heure de la pause prévue à 10h25. Nous analysons la transcription de la séance d'entretien avec les binômes des deux groupes qui ont assisté à l'atelier du 12 décembre 2017.

1	Chercheur	Bonjour à tous et merci d'avoir répondu à ma demande. Pour donner du sens à ce qu'on va faire, donner du sens à notre entretien, je vais vous présenter mon travail. Comme je vous l'ai dit en début des séances d'atelier auxquelles vous avez participé, je fais un travail de recherches sur l'apprentissage et le jeu. Qu'avez vous fait dans l'atelier et pourquoi ?
2	Isahak G1f	On a décrit des fiches, on devait les décrire, les dessiner, et si c'était pareil on avait gagné
3	Isahak G1f	Dessiner presque pareil que l'image. Quand celui qui décrit il dit bien... 1er plan...
4	Chercheur	Comment on sait qu'on a gagné ?
5	Les élèves	la maîtresse valide... Celui qui décrit le mieux

Pour l'élève il semble y avoir matière à enjeux : de savoir et perdre ou gagner. La réalisation de l'enjeu de savoir est entérinée par « la maîtresse », ce qui du coup signifie pour l'élève s'il a gagné ou pas. Nous cherchons à comprendre comment l'élève sait qu'il a réalisé son enjeu.

6	Bilel G2F	se rapprocher de l'image...
7	Maryam G2F	La personne elle a bien dicté ce qu'il y a à dire par exemple 1er plan, elle a bien décrit les caractéristiques de l'image... et qu'on a fait la même chose, presque la même chose...

Maryam (décrivant et dessinant) fait part du bon emploi des règles de description (**ce qu'il y a à dire**), qu'elle s'assigne à bien décrire les caractéristiques de l'image et du résultat produit chez les dessinateurs.

8	Chercheur	Il y a deux actions ? Précisez
9	Maryam G2F	elle prend la feuille elle décrit, les autres doivent deviner ; exemple en arrière plan..., premier plan... Dans l'activité ... il y a deux actions à la fin on montre la feuille
9	Chercheur	Vous avez dit se rapprocher le plus
10	Maryam G2F	qui ressemble le plus à l'image, les mêmes caractéristiques, c'est une caricature, on compare l'image
11	Chercheur	Comment peut on dire que c'est semblable ? Il y a des similitudes ? Des points de similitudes ?
12	Bilel G2f	C'est philosophique ? C'est ça ?

Visiblement un obstacle épistémologique lié au discernement des termes semblable, similitude, pareil. Il n'est pas aisé d'exprimer avec des mots qu'un dessin est presque pareil à son modèle. Nous tentons de mettre en perspective la notion de représentation, évoquée à plusieurs reprises au cours des ateliers par la professeure, par exemple (§2.2.3 Troisième image, G1, ligne 58) : « *Vous connaissez les ponts des voitures, c'est votre représentation du pont, vous ne connaissez pas une maison comme ça, une ferme* ».

13	Chercheur	Comment vous reconnaissez un arbre ?
14	Bilel G2f	ben, c'est un arbre...
15	Walid G1f	On le regarde et c'est un arbre

16	Isahak G1F	On connaît l'arbre, on le reconnaît
17	Chercheur	On le connaît ? (M'adressant à Isahak puis désignant Walid) Comment tu sais que Walid c'est lui ?
18	Isahak G1F	Sa beauté (rires). Ses yeux, un nez une bouche...
19	Chercheur	Tu as des images de lui dans la tête, ce qui te permet de le reconnaître à partir de tes images, tes représentations ... C'est comme pour reconnaître un arbre en particulier, tu t'es fait une sorte d'arbre idéal, une idée, et à partir de l'idée d'un arbre... tu sais reconnaître que c'est un arbre avec tes images d'arbres, lequel est-ce en particulier.

Notre explication est un peu longue, voyons si nous ne les avons pas égarés.

20	Chercheur	À ton avis Isahak, ça répond à quelle question ?
21	Isahak G1F	Comment on peut reconnaître un arbre...
22	chercheur	Reprenons, qu'est ce que vous avez fait ?
23	Isahak G1F	Décrire les choses, les reconstituer, dessiner
24	Isahak G1F	On a appris à décrire... une image et à la faire

À noter que le terme d'**apprentissage** émerge du discours, qu'il est reconnu en tant qu'activité passée. Nous rebondissons sur l'opposition scolaire entre jeu apprentissage.

25	Chercheur	Est-ce que c'est un jeu ?
26	Bilel G2f	On le prend comme un jeu d'apprentissage , car on n'a pas l'habitude de cette méthode là

Une réponse surprenante, l'atelier « sort » l'élève de sa routine : « *on n'a pas l'habitude de cette méthode là* » (26). Nous pouvons dire que le sens de l'activité appartient à un cadre de l'expérience extra-scolaire, secondaire par rapport au cadre ordinaire de la classe. Ce point nous permet d'envisager la situation de jeu du point de vue du critère essentiel de second degré de Brougère (avec le critère de décision) ; de plus, nous avons montré que ce **critère fondamental de jeu** ne pouvait se définir qu'*a posteriori*, ce qui est le cas pour l'élève.

27	Chercheur	Pourquoi c'est un jeu alors ?
28	Bilel G2f	On se lève et on parle, c'est amusant

Curieusement, les enregistrements, et nos observations sur le mouvement des élèves dans la classe infirment cette déclaration. Malgré tout l'élève décrit l'idée de jeu. Nous décidons de poursuivre sur cette voie.

29	Chercheur	Pourquoi c'est un jeu alors ?
30	Bilel G2f	Le jeu c'est quand on prend du plaisir, on se fait des amis...
31	Chercheur	Se faire des amis dans le cadre de la classe (les élèves rient) ? C'est quoi un jeu ?
32	Isahak G1F	Un divertissement, dès qu'y un gagnant, un gagnant un perdant c'est un jeu
31	Chercheur	Quel est son enjeu ?
33	Isahak G1F	De faire deviner aux autres, de décrire l'image

32	Maryam G2F	Comment caractériser une chose, sans donner trop de détails.
33	Chercheur	Deux enjeux ?
34	Maryam G2F	l'autre enjeu c'est pour le cours...

L'**enjeu de savoir** semble mis en évidence, qu'en est-il de l'enjeu du jeu ?

35	Chercheur	L'enjeu du jeu est déterminé comment ?
36	Walid G1f	Des lois... des règles
37	Chercheur	Des règles ?
38	Walid G1f	Règle de ne pas parler, de ne pas poser des questions...

39	Chercheur	Les règles pour l'enjeu de savoir ?
40	Maryam G2F	Ne pas donner trop de détails, prendre un temps pour réfléchir, l'organisation...

La leçon a semble-t-il été bien retenue par Maryam qui lors de la reprise post jeu ludique déclarait (3.2.2 Seconde image, 30) : « *On fait un brouillon, on réfléchit...* ».

41	Chercheur	Nous pouvons résumer ce qui vient d'être dit en faisant un tour de table
42	Bilel G2f	Les jeux c'est amusant parce qu'il y a des règles
43	Maryam G2F	On avait deux règles. J'ai appris à mieux décrire devant à droite premier plan à écouter les camarades... la confiance...
44	Chercheur	L'entretien est terminé et il est bientôt l'heure de la pause ; je vous remercie pour votre participation.

3.2 Résultats

L'entretien a permis de faire émerger le double aspect de l'enjeu de l'activité ludique dévolue à l'élève, comme enjeu de savoir et comme enjeu de jeu (gagner ou perdre). Pour nous, la signification de ce double aspect se traduit en pratique par l'instrumentalisation de règles stratégiques de la Méthode de description (préconisations, recommandations, règles etc.) comme moyens, et non comme fins, du jeu ludique (interdit de poser des questions, de montrer l'image, de mimer (éventuellement) etc.) afin d'élaborer des stratégies descriptives. Le savoir décrire au service du jeu ludique de l'élève, est soutenu par les jeux épistémiques source et émergents de l'élève (au cours des reprises). Cet entretien a montré que les élèves n'ont pas une conscience claire du double aspect de l'enjeu de l'activité ludique ; les élèves ont su le discerner, mais ils avaient déjà intégré qu'il s'agit d'un « jeu d'apprentissage » selon leur terme (26), jeu pour lequel le savoir décrire n'est là que pour améliorer l'efficacité stratégique du jeu ludique. Il ressort que l'atelier du point de vue de l'élève est à la fois « un jeu d'apprentissage », où il y a un apprentissage effectif (mis en évidence chez Maryam), que le cadre de l'expérience scolaire ordinaire change de modalités (l'élève décrit l'image ou la dessine, de la manière dont il le souhaite, en fonction de règles et de stratégies qu'il déploie). En résumé, l'élève nous a montré qu'il assimile la Méthode pour jouer. Les deux groupes nous ont notablement éclairé sur nos interrogations au cours de l'entretien, sans doute davantage avec le groupe 2, voir tableau récapitulatif ci-dessous.

Éclairage quant à nos interrogations (+ et ++)				
	Enjeu de savoir	Enjeu de jeu	Jeu	Apprentissage
Groupe 1	+	+	+	+
Groupe 2	++	++	++	++

Synthèse

La synthèse de 2016 a montré une tendance professorale à réguler le jeu ludique, un biais renforçant le contrat au détriment de la frivolité du jeu. Les ateliers de 2017 ont fait émerger **des apprentissages par l'instrumentalisation des règles stratégiques** de la Méthode pour le développement des stratégies du jeu ludique ; au delà des prémices d'un apprentissage par le jeu ludique, ce que nous avons anticipé au vu de notre réflexion sur la définition du synopsis générique, et au delà de nos observations empiriques des séances d'atelier. L'entretien a confirmé que ces prémices avaient donné lieu à des traces d'apprentissage, ce que nous attribuons à l'activité ludique dévolue pendant l'atelier.

Le transfert d'apprentissage de cette compétence descriptive, provenant d'autres disciplines, ne nous a pas semblé être un allant de soi, pour deux raisons : d'abord, le contexte de l'atelier, qui du point de vue de l'élève sort de l'ordinaire scolaire, de ses routines habituelles³⁰⁶, de ses points de vue préconçus selon l'expression d'Habermas (2013), ce qui infléchirait selon nous le fait que ces transferts aient été assez fluctuants. Le contexte *a priori*, plus que la situation elle-même, s'est révélé déterminant pour l'élève ; nous disons que selon le cadre de l'expérience scolaire, ordinaire ou inédit, celui-ci a déterminé le sens de l'activité et par là les actions qui s'y sont produites, en vue de jouer et d'apprendre comment mieux jouer.

La progression du sens du jeu ludique, en termes d'analyse du jeu d'apprentissage, apparaît entre les deux groupes de 2017, et ceux de 2016, en termes d'absorption de la difficulté de jouer au jeu ludique, par l'assimilation des règles (du contrat didactique) en termes de représentations graphiques plus élaborées (moins schématiques). En bref, une organisation plus rationnelle et structurée de l'utilisation des règles stratégiques de la Méthode a permis une élaboration plus fine des dessins du château. Nous franchissons le pas pour dire qu'il y a eu, de fait, une instrumentalisation ludique plus aboutie, dans la mesure où les éléments et indices du décrivant ont été suivis, du point de vue stratégique, méthodiquement pour être représentés en phase avec une description structurée de l'image.

La complexité de l'image du château a tout de même été bien réussie dans le second groupe 2017, notablement plus performant à ce jeu pour la description du château et son dessin, que les autres groupes de 2017 et 2016.

La qualité du jeu transparait dans les dessins correspondants aux tableaux du Décrivants.

³⁰⁶ Pour Habermas (2013), dans son ouvrage sur *La théorie de l'agir communicationnel*, les tournures d'esprit habituelles (« habits of mind ») génèrent des modes de pensée et de comportements routiniers au sein d'un groupe social constitué, activant des points de vue préconçus, des réponses toutes faites.

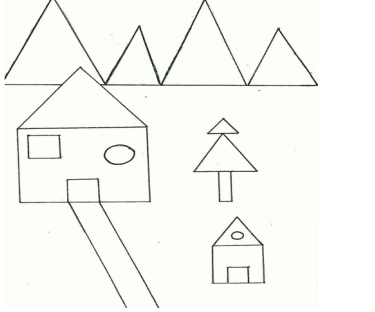


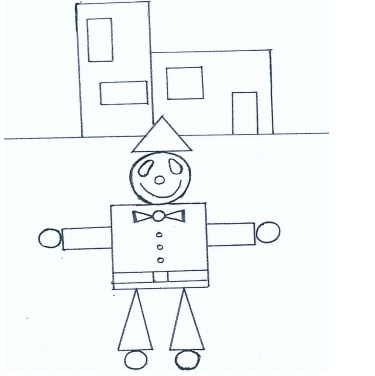
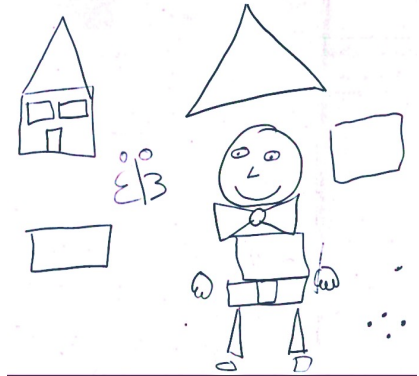



Atelier 2016 second groupe		
Précision	Direction, situation	Eléments
Forme : rond Comparaison : Comme	Devant vers le milieu et le bas	Maisons comme les châteaux Comme un brouillard

Atelier 2016 second groupe	Atelier 2017 second groupe	

Atelier 2017 second groupe		
Précision	Direction, situation	Eléments
Formes : rectangle, pente, pointu	Gauche Devant, milieu Droite Haut	Trois arbres, 3 branches, feuilles mélangées, petite mer. Un arbre petit et un grand Un chemin. Un petit truc, une rue Le lac il est pas tout en haut il continue, Buissons. L'herbe, une crique
		Château, des Tours rectangles, Toits pentes. Petite maison pas de porte, une fenêtre

Pour un challenge de bien moindre importance en 2016 et 2017, la reproduction d'une image simple et naïve ne fait l'objet d'aucune progression significative intra ou extra-ateliers.

Modèle	Ateliers 2016	Ateliers 2017
		
		

Chapitre 2. Conclusion des analyses

La différence entre les deux seconds groupes de 2016 et 2017 apparaît nettement sur les dessins du château, sachant que l'image fourmille de détails et est plus complexe à la fois à décrire et à se représenter, à dessiner et à deviner. Les tableaux de descriptions illustrent de manière éclatante ce à quoi tient cette différence, une structuration des catégories de description (précision, situation, éléments) aboutie et fournie en 2017, ce qui a permis aux élèves d'organiser plus efficacement leurs stratégies de description pour gagner au jeu ludique, tandis qu'en 2016 la structuration fait défaut et ce, dans toutes les catégories. Et puisque le synopsis s'appuie sur le jeu d'apprentissage de la TACD, du fait de l'action conjointe et du modèle de pratiques de référence au jeu ludique dévolu, nous interrogeons le rôle joué par la professeure de français, quant à sa pédagogie, son épistémologie pratique, et au besoin, à l'aide des descripteurs du jeu didactique. Posons le problème du point de vue de l'élève, l'instrumentalisation, clé de la réussite du jeu ludique de l'élève comme moyen de la dévolution, nous a semblé probant pour le second groupe de 2017 (à l'inverse de celui de 2016), les élèves ayant fait montre dans l'entretien post séance, un mois plus tard, d'une réflexion édifiante en retour de leur activité : ayant compris l'existence du double aspects de l'enjeu de l'activité de l'atelier, à la fois ludique et épistémique ; démonstratif sur le fait d'en avoir appris davantage sur l'organisation du décrire et du dessiner (pour s'approcher du modèle) et conscient de la difficulté de gagner au jeu ludique.

1. Appréhension de l'apprentissage réalisé

L'analyse de l'activité, par le modèle du jeu d'apprentissage, a montré que le jeu épistémique émergent de l'élève se révélait être en continuité avec celui du professeur, et que la densité du savoir émergent s'intensifiait au long des 3 ou 4 jeux de chaque atelier en 2016 et 2017. L'élève a utilisé toute préconisation, recommandation, consigne, règle, comme un ensemble de règles stratégiques pour déployer des stratégies de description et de représentation. Et, puisque le fond commun de savoirs (l'arrière-plan « socio-anthropologique ») est constitué des mêmes règles pour tous, nous avons constaté des prémices et des traces d'apprentissage pendant les ateliers ; cela a été confirmé, un mois plus tard, lors de notre entretien semi-dirigé, avec les élèves des deux séances de l'atelier 2017.

2. Le rôle et l'impact du professeur dans l'activité ludique

Qu'est-ce qui, dans la pédagogie au sens large de la professeure a pu infléchir positivement la tendance entre l'atelier de 2016 et celui de 2017 ? Pourtant, l'entretien préliminaire à l'atelier 2017, au vu des élèves annoncés en grande difficulté, n'augurait pas un tel résultat. Nous pensons que les arguments donnés par la professeure sur la nécessité de l'organisation ont fini par aboutir à une meilleure compréhension de ce qui était attendu, non pas en termes de contrat didactique, mais en termes de réussite au jeu ludique. Dans cette optique, nous reprenons les dires d'élèves lors de l'entretien semi-dirigé, où il a été assez clairement montré le rôle moteur du binôme du second groupe, le plus efficace pour décrire et représenter l'image du château, dans son explicitation du double aspect de l'enjeu (ludique et épistémique), traduit en action par une instrumentalisation des règles de la Méthode afin de pouvoir accroître ses chances de gagner au jeu ludique, et ce, tout en apprenant comment faire progresser ses mêmes chances par l'apprentissage des éléments de description. Ni la pédagogie ni l'épistémologie pratique du professeur n'ont semblé, au cours de 4 séances d'atelier de 2016 et 2017, faire progresser le sens du jeu de l'élève. La troisième image de la dernière séance de 2017 possède les ingrédients d'un pari facile à remporter du point de vue des élèves, et *a priori*, au vu des images précédentes facilement intégrées.

Sans doute, une plus grande motivation pour l'activité, selon des principes de l'apprendre mis en place par l'élève : la motivation comme principe moteur, un principe méthodologique (comment instrumentaliser des règles ?) et un principe épistémologique (quand instrumentaliser des règles ?). Nous avons montré :

- L'instrumentalisation en positif pour les stratégies déployées par le jeu ludique,
- Le paradoxe de la dévolution en négatif par l'inhibition de la frivolité du jeu,
- D'éventuels transferts d'apprentissage d'autres disciplines,
- L'attitude ludique (par le désir de gagner au jeu ludique, d'accroître la latitude du jeu).

Nous avons montré qu'apprendre en jouant n'est pas le fait d'une ruse de pédagogue, mais un processus complexe engageant l'assimilation de règles, le savoir décrire en l'occurrence, pour le déploiement de l'activité ludique (correspondante aux pratiques de référence à ce savoir décrire, un modèle de pratiques pour être précis) et du jeu épistémique conjoint (source).

3. THÈSE : Conditions de possibilités pour apprendre en jouant

L'analyse des synopsis des ateliers 2016 et 2017, par le modèle du jeu d'apprentissage, apporte une réponse positive à notre question de recherche [*Est-ce qu'en contexte de dévolution des séquences d'activités ludiques permettent aux élèves d'apprendre ?*].

Nous soutenons la thèse que sous certaines conditions il est possible d'apprendre en jouant :

- 1. Si l'activité ludique est le moyen de la dévolution (Nous),**
- 2. Si le jeu est un jeu de règle de type éducatif (Grandmont ; Silva),**
- 3. Si l'activité possède un enjeu à la fois ludique et épistémique (Nous),**
- 4. Si le savoir mis en jeu possède un potentiel d'action (Sensevy ; Austin),**
- 5. Si l'enjeu de savoir peut être instrumentalisé par le jeu ludique (Bruner),**
- 6. Si le modèle de pratiques de référence, pour le jeu épistémique source du professeur, est ce jeu ludique (Nous ; Gruson).**
- 7. Si la dévolution maintient la latitude d'agir du jeu (frivolité), avec comme limite la puissance de transgression de celui-ci.**

Les conditions de possibilité d'une activité ludique comme moyen de la dévolution, font émerger la question de la pondération du jeu authentique pour l'apprentissage de savoirs. Des critères comme le pouvoir heuristique du jeu, son autorégulation, sa capacité à démultiplier les possibilités d'actions en situation d'activité, semblent en ligne avec notre approche du concept de jeu pour affirmer l'authenticité du jeu. À l'analyse, puisqu'il ne figure d'aucune manière dans le modèle de jeu d'apprentissage, la pondération du jeu authentique pour l'apprentissage de savoirs demeure délicate à cerner ; une question qui, après la mise en évidence des conditions de possibilités de la dévolution d'une activité ludique pour apprendre des savoirs, fait l'objet de la discussion qui va suivre. L'enjeu de la discussion est de montrer que la résultante de notre méthodologie répond au problème théorique [*Est-ce qu'en contexte de dévolution des séquences d'activités ludiques permettent aux élèves d'apprendre ?*], et que cette réponse est, au mieux, en ligne, sinon mise en perspective par notre approche du concept de jeu et du concept d'apprentissage.

Les 7 points ci-dessus constituent la thèse que nous défendons pour apprendre en jouant. Nous étayons ces points de notre thèse dans la partie discussion.

DISCUSSION

Le résultat empirique obtenu, éclairé par l'entretien du 2nd groupe post-séance atelier description 2017 du 24 janvier 2018, a mis en lumière un double aspect pour l'enjeu de l'activité ludique dévolue aux élèves, avec un enjeu ludique et un enjeu d'apprentissage. Un double enjeu, ce qui peut s'interpréter comme deux activités séparées, qui se suivent ou se chevauchent, s'entrelacent, bref, pour le dire autrement, deux plans de significations qui s'alternent, un coup l'un, un coup l'autre. Mais, dès lors comment assumer l'intégrité de l'activité globale, avec des changements de contextes incessants, des glissements d'un plan de significations à un autre ? À la seule condition que le sens de l'activité puisse passer d'un contexte à l'autre, ce que laissent entendre des erreurs de passages relevées au cours de l'analyse : comme la transgression de consignes (attitude non scolaire) pendant le jeu ou l'auto-attribution symbolique de la note de 10/10 après le jeu (attitude non scolaire), ou la correction de son dessin, après le jeu, pour que celui-ci se rapproche davantage du modèle (attitude scolaire), ou la production de détails imaginaires (attitude non scolaire) par d'autres élèves. Nous ajoutons le sentiment exprimé par certain(e)s d'avoir réussi ou échoué, gagné ou perdu au jeu. Le double aspect de l'enjeu de l'activité ludique dévolue à l'élève, conduit à un double sens, ce que la métaphore ludique du jeu propose ; rappelons à ce titre l'interrogation de Jacques Henriot « *Qu'est-ce que fait l'enfant quand il joue ? Il est. Il est celui qu'il se fait être.* ».

Un changement de points de vue, de perspectives, par un cadre de l'expérience « secondaire » dérivant du cadre scolaire initial, tout cela converge vers un principe de « duplicité » du fait de l'attitude ludique de l'élève, le principe métaphorique de l'être du jeu. Un principe qui ne contredit pas les principes que l'élève met à l'œuvre pour apprendre. Ainsi, depuis notre problème théorique [*Est-ce qu'en contexte de dévolution des séquences d'activités ludiques permettent aux élèves d'apprendre ?*], nous pouvons répondre par l'affirmative au « *quoi* », ainsi qu'au « *comment* ». Cette première réflexion montre en termes de moyens qu'il est possible d'apprendre en jouant, puisque le jeu est naturellement métaphorique. La notion de progrès dans l'activité ludique, qu'elle soit due à un apprentissage ou au jeu, n'est pas essentielle puisque le jeu est par nature une propédeutique au développement et à l'apprentissage. Ce qui ouvre la question, en termes de fins, de l'espace potentiel de développement-apprentissage du jeu, une notion recouverte par l'interface pragmatique qu'offre toute activité ludique, sa capacité d'instrumentalisation, ce dont nous avons discuté

dans notre problématisation théorique et montré à l'analyse en méthodologie ; le primat du jeu, dans l'activité ludique comme moyen de la dévolution, oriente notre réflexion sur la question du primat de l'activité « jouer » du joueur sur l'objet du jeu : un savoir dont on fait l'apprentissage. Notre synopsis générique d'une séance d'un atelier de description détaille l'objet du jeu, son enjeu : décrire pour faire deviner. L'objet « jeu », défini par l'activité jouer, est également l'enjeu du jeu « décrire pour faire deviner », ce qui fait que le jeu déploie un espace potentiel de développement-apprentissage. Nous avons, semble-t-il, cerné que le jeu joué est authentique et de ce point de vue il répond à notre approche du concept de jeu. **L'apprentissage n'est plus une question à porter au débat puisqu'il a été mis en évidence à l'analyse, et ce, par l'intégration des règles stratégiques de la Méthode (enjeu de savoir) aux fins du jeu ludique ;** l'apprentissage se décrit par des jeux épistémiques conjoints dans la partie reprise et discussion du professeur et des élèves, suivi ou pas par l'institutionnalisation de nouvelles règles lors de l'atelier. Les indices ludiques sont en relation avec ceux d'apprentissage et vice versa, montrant ainsi le lien étroit entre les progrès manifestes de l'apprentissage par le développement stratégique du jeu ludique (tableau du décrivant plus précis et complet).

Les conditions de la qualité de la dévolution du jeu ludique dépendent de l'affaiblissement ou la disparition du paradoxe de la dévolution (l'élève ose se risquer à commettre des erreurs), ce à quoi la professeure de français a su adapter son ingénierie didactique, par un allègement des attendus du contrat didactique, instaurant par conséquent, du fait de la prééminence des règles du jeu ludique, **un contexte propice à une certaine frivolité.**

Le pouvoir heuristique du jeu semble être en mesure de combler certaines lacunes, manques, hésitations, difficultés ou omissions ; par l'assimilation progressive des règles stratégiques aux savoirs propres au jeu (gestion de l'incertitude, instrumentalisation, stratégies), et à l'aide d'interventions pédagogiques et de régulation didactique ou ludique par la professeure ou par des élèves.

Il y a une dissymétrie quant aux rôles de joueurs, l'élève pratique un jeu ludique dans le cadre de la mise en œuvre d'un jeu didactique par le professeur. Il y a symétrie des rôles quant à la signification et à la valeur des pratiques : elles sont ludiques ; ainsi le descripteur du jeu d'apprentissage de l'élève et du jeu épistémique source du professeur, le *topos* est d'un même niveau mais concerne deux plans de significations différentes : l'élève joue de manière authentique tandis que le professeur soutient le jeu d'apprentissage de l'élève par son jeu épistémique source d'une part, et en minimisant le paradoxe de la dévolution, d'autre part.

Une dévolution plus « frivole », encadrée par des règles de description précises, élève l'incertitude au rang d'un champ de possibles : trois critères essentiels de la situation de jeu, avec un imaginaire, et une décision. L'apprentissage du « savoir décrire » et « se représenter une image pour la dessiner », tel que nous l'avons décrit et montré, se situe essentiellement sur le plan des significations, depuis les règles de la Méthode. L'imaginaire est la clé des représentations des images que les élèves s'en sont faites ; cela ajoute du crédit à l'aspect ludique de l'activité de l'élève qui, sollicitant son imaginaire, le règle sur des propositions stratégiques orales ainsi que sur celles du tableau de la Méthode. Cette activité en contexte d'incertitude n'est, ni un obstacle à la compréhension de l'élève, ni à sa pratique ; au contraire, par des heuristiques stratégiques, il en tire une manière de décrire et de comprendre une description pour la dessiner et à la limite chaque élève peut se voir décrire et dessiner sa propre description, mentalement, se mettre lui-même en scène. Nous insistons donc sur le rôle de l'imaginaire de cette pratique ludique. Il y a bien appropriation d'éléments de la Méthode de description pendant la dévolution, et nous avons assisté au jeu épistémique émergent de l'élève, pendant son activité ludique, du fait que l'enjeu de savoir était une Méthode de description d'une image. Précisons la nature opératoire et méthodologique de l'enjeu de savoir, ce que nous rapportons au principe méthodologique mis en œuvre par l'élève, concernant son rapport au savoir, pour apprendre. Il nous reste à ouvrir le volet des contraintes du jeu dans le cadre éducatif, à considérer le rôle essentiel du professeur pour la mise en œuvre d'une activité ludique comme moyen de la dévolution en contexte scolaire, et la problématique qu'elle ouvre³⁰⁷.

³⁰⁷ Nous considérons les bénéfices que le jeu apporte à l'élève pour l'apprentissage de savoirs, en contrepoint à toute problématique ouverte par le jeu dans le cadre scolaire ; des bénéfices octroyés et dont il profite avec abondance en maternelle, mais qui disparaissent à l'entame du cours élémentaire, notre partie empirique.

CONCLUSION & PERSPECTIVES

Nous avons composé durant nos années de thèse avec la difficulté de concevoir en un tout la dualité jeu/apprentissage. Notre réflexion dans le cadre des Sciences de l'éducation, ses disciplines de recherches, son épistémologie nous interdisant de considérer toute incursion en dehors des champs qui la compose, nous nous sommes trouvé dans l'incapacité de résoudre l'état non ordinaire de la conscience et de la cognition lorsqu'il s'agit de jouer, aux antipodes de l'état ordinaire de la conscience et de la cognition lorsqu'il s'agit d'apprendre. Nombre de dialectiques jeu/apprentissage ont parsemé notre parcours de recherche, comme son opposition au sérieux, à l'utile, sa frivolité, l'impossibilité de tenir en un tout la temporalité du jeu et celle de l'étude ; le phénomène ludique n'en finissait plus de contrarier notre projet de le relier à l'apprentissage de savoirs. Et pourtant, il avait eu lieu en maternelle puis cessait contre toute logique, comme celle d'assurer la continuité des apprentissages, sous la pression éducative et scolaire des disciplines cloisonnées, aux didactiques propres. Pour tenter de lever cette difficulté, nous avons examiné puis abandonné les recherches quant à une didactique générique (une voie en gestation à ce jour), sans garantie ni issue pour notre recherche.

Les théories de l'apprentissage nous ont ouvert des pistes de réflexions quant à l'apprentissage implicite, non formel vs à l'apprentissage explicite et formel. Pour autant, la clé de l'énigme du triptyque que nous avons à résoudre « enseigner-jouer-apprendre », ne trouvait pas de solution. Une brève incursion dans le champ ontologique de l'être, bien qu'elle nous ait ouvert de sérieuses pistes de compréhension, ne nous a pas réellement aidé dans notre quête pour montrer qu'il était possible, en dehors de la maternelle, et, avec les disciplines enseignées, d'apprendre en jouant (une modalité d'apprentissage cependant présente dans le programme de maternelle). Bref, nous nous sommes focalisé sur un point fondamental de didactique, la dévolution, *proprio motu*, l'exercice en propre du savoir par l'élève, ce qui signifiait que l'élève « sortait » du cadre didactique pour un temps, le temps de s'approprier un savoir par l'exercice et la pratique. Ce temps, cet espace d'incertitude nous a semblé le lieu possible de l'activité ludique, et c'est depuis cet espace que nous avons creusé le champ du didactique. Bien nous en pris, notre laboratoire a pour professeur et chercheur émérite Alain Mercier, qui a développé le concept de jeu didactique en s'appuyant sur le jeu comme modèle de l'activité humaine, et sur l'action conjointe du professeur et de l'élève en didactique.

En parallèle nous creusions le concept de jeu sérieux objet de recherches et soutenu par l'Éducation nationale. Tous ces points examinés constituant un faisceau d'indices allant dans le sens de notre recherche enseigner-jouer-apprendre. Ce fut le déclic libérateur, puis nous avons creusé les notions de dévolution et d'action organiquement conjointe de l'élève et du professeur ; de fil en aiguille, ce « voir » une activité « comme » un jeu, nous a permis de concevoir le jeu authentique comme moyen et comme modèle de pratiques de référence pour la dévolution de savoirs à l'élève, comme nous en avons eu l'intuition quelque temps auparavant, mais dans appui théorique suffisant. Cet approfondissement de la théorie de l'activité conjointe en didactique constitue, après notre réflexion sur le jeu et sur l'apprentissage, le développement de notre thèse jusqu'à la méthodologie.

Après ce bref aperçu du déroulement de notre thèse, et au terme de notre recherche, nous revenons sur trois points essentiels, avant d'aborder quelques perspectives de recherche.

- Les capacités du professeur visant la dévolution d'une activité ludique pour faire apprendre.
- La structure et l'organisation du jeu ludique visant un savoir actionnable.
- L'apprentissage par le jeu ludique dénote une part importante d'implicite fonctionnel.

Sur les capacités du professeur visant la dévolution d'une activité ludique pour faire apprendre : dans le jeu épistémique conjoint, le jeu épistémique source du professeur consiste à introduire des indications méthodologiques au cours des jeux d'apprentissage de l'élève, afin d'accompagner la progression de l'activité ludique. Les reprises post activité ludique avec la participation des élèves, ouvrent à l'analyse ascendante de la transposition par de problèmes didactiques éventuellement rencontrés, et ce, lors de la description d'une image ou de sa représentation. Les propositions de recommandations et de règles de la Méthode, font progresser à la fois le savoir pendant la séance et le sens du jeu des élèves. L'arrière plan commun (décrire, imaginer, se représenter, dessiner) fait que la dévolution fonctionne, et du coup, l'activité ludique est un moyen pour que l'élève apprenne. Cela impose que le modèle de pratiques de référence soit le jeu ludique lui-même, et que le professeur considère un double enjeu (enjeu de savoir élargi à l'enjeu du jeu ludique) pour la modélisation de l'action conjointe par le modèle de jeu d'apprentissage. L'enjeu ludique de l'apprentissage se comprend en tant qu'étendre, modifier, faire évoluer les règles stratégiques de la structure ludique du jeu. Le jeu n'en est pas dénaturé, il n'évolue qu'en ses structures ludiques et sa pratique, son contexte et son matériel ne varient ni ne changent ; ainsi le jeu demeure authentique. La continuité des jeux épistémiques conjoints de l'élève et source du professeur,

fait progresser le savoir décrire de l'élève qui apprend, de manière pragmatique, image après image, jeux après jeux, ce qu'il assimile et comprend ; il apprend en jouant du fait que le processus d'apprentissage est conduit par des règles stratégiques de la Méthode, référées par l'action ludique et par l'action didactique. La pédagogie du professeur est orientée par les conditions de la dévolution du jeu. La préparation de la dévolution d'une activité ludique, est une des conditions majeures pour apprendre en jouant, cela signifie que le professeur doit mettre en œuvre les conditions de cette dévolution à l'aide d'une ingénierie didactique adaptée. D'autre part, le transfert d'apprentissage en situation d'activité ludique peut être actif, ou pas, cette variable dépend du contexte du savoir instauré, de sa thématisation en terme de typologie de jeu, et, du point de vue pragmatique, des transferts d'apprentissage vont aussi dépendre de la capacité du joueur à trouver des trucs et des astuces, pour toute instrumentalisation. À l'instar des conditions de la dévolution, nous ajoutons des conditions de transferts d'apprentissage en situation, ce qui justifie une pré-réflexion d'ingénierie didactique pour toute activité d'apprentissage qu'elle soit ludique ou pas. En définitive, si l'activité ludique peut booster l'apprentissage, nous n'en sommes guère surpris, même une activité ludique orientée par des savoirs demeure un jeu au sens fort du "*ludus*" et par conséquent nécessite une réflexion en terme de règles, de typologie de jeu pour lui correspondre (un jeu de type éducatif³⁰⁸).

La latitude à *jouer et à faire jouer* (pointé par des retours sur la réforme de 2016) doit être interrogée au même titre que celle qui consiste à *apprendre et à faire apprendre*. Les perspectives que nous ouvrons se fondent sur ces deux points, essentiels afin que l'élève puisse apprendre en jouant, et que le professeur puisse les faire jouer et suivre la progression de leur apprentissage. Dans le jeu épistémique conjoint, le jeu épistémique source du professeur introduit des indications méthodologiques au cours du jeu d'apprentissage de l'élève, pour accompagner son activité ludique ; préparer les conditions de la dévolution d'une activité ludique à l'élève, est essentielle pour apprendre en jouant, et cette dévolution ludique impose des contraintes au professeur. Sur la structure et l'organisation du jeu ludique visant un savoir actionnable, nous envisageons deux axes pour l'enseignant, celui métier orienté techniques et méthodologies (la formation des professeurs au jeu didactique, à son ingénierie d'une part, et d'autre part aux jeux éducatifs et aux jeux sérieux), celui motivationnel, orienté par le goût du professeur pour le jeu en contexte scolaire.

³⁰⁸ Ce qui fait émerger le fait que les enseignants ont, d'une manière ou d'une autre, à faire jouer le jeu didactique et du coup, y être formé, sinon préparé ou sensibilisé, et pour le moins, l'enseignant peut utiliser et appliquer des jeux institutionnels éprouvés (jeux mathématiques, jeux de rôles etc.).

Ces deux problématiques bien réelles ne sont pas une dénégation au fait que l'élève puisse apprendre en jouant, mais constituent une difficulté non négligeable. Pour le premier axe sur la formation, les réponses dépendent et relèvent de l'Éducation nationale et du professeur. Pour le second axe sur la motivation, les réponses dépendent et relèvent du professeur, ce qui somme toutes nous conduit à une impasse ; cependant en revenant sur notre enquête empirique, nous avons eu le loisir de comprendre que le jeu comme support pédagogique, éducatif, d'apprentissage, que ce soit en France, en Angleterre ou en Belgique, était largement utilisé en classe maternelle, mais que des interrogations dès le cours élémentaire, en France, pointait la rupture du ludique dans l'enseignement, soulignant de fait l'absence de continuité des apprentissages entre la maternelle et l'école élémentaire. Et par ailleurs, « *l'idéal anglais demeure manifestement celui d'un enseignement où le jeune enfant apprend en jouant et sans avoir conscience d'accomplir un effort.* » (Raveaud, 2011). Depuis 2016 la notion de jeu est réapparue dans les programmes, mais avec elle, un certain flou quant à sa mise en œuvre pragmatique. De ce point de vue, nous nous tournons vers le travail de la chercheuse et professeure de français langue étrangère Haydée Silva, auteure de nombres d'articles et ouvrages sur le jeu et la pédagogie du jeu. Faire jouer en contexte scolaire, suppose de notre point de vue la dévolution d'une activité ludique, reste à l'envisager en tant que tel. Haydée Silva n'a eu de cesse de promouvoir une pédagogie par le jeu dans son enseignement de la langue française. Une pédagogie tout droit tirée d'un cadre conceptuel rigoureux, et qui présente le jeu comme un ensemble de structures qui font système *hic and nunc*, et non pas comme l'organisation d'une pratique sous forme de jeu, et qui assure le primat de l'activité ludique sur l'objet « savoir » ; la distinction est de taille. Quel enseignement tirer de ce constat quelque peu accablant ? D'abord, à l'instar de la professeure de français de notre étude, d'autres professeurs aiment à diversifier leurs pratiques scolaires, les rendre plus attrayantes pour l'élève, qu'ils n'hésitent pas à se servir du jeu pour constituer leurs faire apprendre, mais que grand nombre de professeurs rechignent à endosser le rôle d'un « maître de jeu », parce que le savoir peut être considéré comme un saint Graal, qu'il donne un pouvoir à celui qui le possède, et que pour ces raisons, et d'autres certainement, il possède toutes les vertus du sacré, et nous avons montré à quel point le jeu et sacré étaient symétriques mais opposés. Nous ne résoudrons pas l'aporie pour laquelle jouer n'est pas travailler, Célestin Freinet a considéré le primat du travail, une activité essentielle à l'enfant, sur le jeu, sans toutefois l'interdire ni l'empêcher ni l'encourager. La question de savoir « peut-on penser le travail en terme de jeu et le jeu en terme de travail ? » est une question intéressante, mais plus vraiment d'actualité du coup avec les jeux sérieux dont s'est emparé l'Éducation nationale

pour ses ressources pédagogiques (après les jeux ludo-éducatifs), ayant pris en compte l'avènement des jeux vidéos immersifs multi-utilisateurs, leur totale disponibilité d'accès depuis la toile internet et nombre de réseaux sociaux afférents. Les jeunes se sont emparés avec un (leur) temps d'avance l'internet, GOOGLE et des jeux vidéos, au point que le discours d'Arendt sur le monde des nouveaux arrivés dans un monde ancien déjà constitué, semblerait suranné : le monde virtuel ne souffre que de son décalage vis à vis du monde réel constitué, un défi auquel se doit de répondre toute éducation au XXI^e siècle, le monde virtuel n'appartient pas en propre au monde des anciens, qui peinent à la manœuvre il faut bien le dire.

L'interdisciplinarité peut être un point d'entrée à la « *gamification* » ou « *ludicisation* »³⁰⁹ des activités, sans doute parce qu'une ou plusieurs des conditions de la dévolution d'une activité ludique s'y trouvent satisfaites (comme la nécessité d'instrumentaliser des contenus de savoirs plutôt que d'en donner des définitions *stricto sensu*).

L'apprentissage par le jeu ludique dénote une part importante d'implicite fonctionnel.

Notre recherche sur le phénomène du jeu en contexte scolaire, dans son cheminement, a rencontré un premier écueil du fait de l'idée que l'on se fait du jeu, et de son application dans l'enseignement-apprentissage, où la tendance est, il faut bien le reconnaître, travailler les cours d'abord, puis jouer ensuite et à l'extérieur de la classe pendant la pause pour faire disparaître les tensions que tout effort intellectuel exige et afin de régénérer de l'énergie pour la prochaine étude. Le phénomène du jeu cantonné en subalterne du travail est ce qu'il y a de plus habituel, admis en tant que tel il est entériné de cette façon. Cependant, avec le progrès des réseaux de communications et un accès totalement banalisé, ont fait fleurir nombre de sites vidéo ludiques offrant un vaste panorama allant du jeu en totale immersion pour une expérience optimale (le bonheur total ?) au jeu éducatif plaisant mais tout de même cantonné à un registre néanmoins utilitaire et donc sérieux. Ainsi, la recherche d'abord avec l'avènement des jeux vidéo, puis l'Éducation nationale ont relayé l'importance de ce nouveau phénomène ludique en vue de l'appliquer pour transmettre des contenus sous couvert d'animations ludiques en immersion vidéo ; le jeu a ainsi acquis un nouveau statut en milieu scolaire, un droit de cité : le jeu sérieux.

³⁰⁹ Le professeur Sébastien Genvo propose de désigner par le terme de « ludicisation » ces processus de transformation et d'évolution des formes et pratiques, liés à ce que l'on nomme « jeu » dans une société et à un moment donné. Nous rappelons que pour Jacques Henriot, l'attitude ludique est première dans l'apparition du phénomène ludique, et donc, dans ce qui fait qu'il y a jeu. Ludicisation traduit le terme anglais « gamification ».

Toutefois, après l'enquête que nous avons menée, la visée du jeu sérieux est de faire apprendre et d'apprendre, transmettre des contenus de savoirs, faire découvrir des choses de manière ludique afin d'en faciliter l'apprentissage. Des phases alternées jeu/apprentissage semblent inévitables, un équilibre qui peut sembler à première vue précaire tant jouer s'oppose à l'étude (du point de vue cognitif jouer relève pour l'essentiel de l'assimilation, tandis qu'apprendre relève pour l'essentiel de l'accommodation). Ainsi donc, notre recherche a montré qu'il existait une possibilité d'entre-deux, un espace potentiel de développement-apprentissage du jeu, que cela n'avait rien de surprenant compte-tenu des savoirs propres aux jeux et du jeu, du lieu et de la temporalité qu'il ouvre indépendamment de l'endroit où il se passe, puisque le jeu se passe dans la tête de celui qui joue, une affaire d'attitude ludique en somme. La difficulté majeure de notre travail a été d'explicitier, non pas la transition entre le jeu et l'étude, leurs temporalités sont explicites : temps présent pour le jeu, passé-futur pour l'apprentissage, faire advenir pour l'un, faire avenir pour l'autre.

La difficulté a été de trouver le lieu de rencontre de deux activités somme toute incompatibles du point de vue épistémologique et ontologique, le jeu ne produit aucune connaissance si ce n'est pour et par son propre exercice, tandis que l'enseignement-apprentissage scolaire les produit toutes !

Pourtant, la radicalité de ce point de vue ne reflète pas la réalité, en effet le jeu ludique produit plutôt des connaissances d'ordre pragmatique, qu'abstrait ou conceptuel.

C'est ainsi que l'idée pour apprendre en jouant a fait son chemin, mais selon une certaine pragmatique, sans pour autant alterner une phase de jeu et une phase d'apprentissage, ou vice versa. Sans l'alternance de ces deux phases dans l'activité jeu/apprentissage, il ne restait qu'une solution, intégrer l'apprentissage dans la structure même du jeu !

En cela le paradigme proposé par Billeter (2012), et dans une moindre mesure la théorie des trois mondes de Karl Popper, nous ont éclairé, à savoir chez Billeter, l'idée d'intégration corporelle des connaissances (une connaissance intégrée est immédiatement disponible et utilisable) ; chez Popper, le langage fait le lien entre les trois mondes qui se nourrissent tout au long de notre existence. Popper et Billeter nous signifient, d'une certaine façon, qu'il s'agit de considérer l'être que nous sommes, au delà de nos connaissances culturelles et sociales, des tournures d'esprit habituelles qui vont de pair, de la multitude des cadres de l'expérience qu'ils induisent, et de toutes les affordances qui se déclarent selon les contextes ; en bref, que la manifestation du vécu de l'expérience en vue de prolonger et soutenir un projet d'avenir à construire, ne laisse ni espace ni temps, à un projet d'être pour advenir *hic and nunc*. Le champ de possibles qu'ouvre à chaque fois le jeu, et la joie d'être la cause de ce qui advient

(et non pas celles de déterminations passées), un nouveau départ (une possibilité nouvelle d'exister, même brève) qui s'opposent à la lourdeur pathétique du divertissement pascalien.

C'est ainsi qu'à l'issue de notre méthodologie l'idée a germé, que ce qui pouvait peser pour apprendre en jouant c'était avant tout de jouer, et non pas d'apprendre (donc pas de réduction du jeu au bénéfice de l'apprendre). Autre problème saillant, comment prendre en compte des contenus de savoirs ? Les résultats de la partie méthodologie ont montré que par l'instrumentalisation d'informations chez le joueur, du type recommandations, préconisations, façons de faire pour décrire, bref, que des connaissances actionnables se transmutent dans une pragmatique du jouer implicite pour le joueur ; avec toutefois, une sollicitation des connaissances propres à l'élève certes (comme celles du jeu, mais aussi d'habiletés), et une problématique à résoudre quant à la construction du savoir à enseigner.

Et il s'est agi de répondre à la question : Comment apprendre des contenus de savoir en jouant, depuis un enseignement explicite, et les intégrer de manière implicite dans le jouer ? La réponse tient en une phrase, *il suffit de faire évoluer la structure ludique correspondante du jeu*, à savoir, celles en lien avec les règles et les typologies. Pourquoi ? Parce que le jeu possède la faculté d'imaginer et de se régler sur des logiques qui lui sont propres, motivé par le plaisir d'inventer de nouvelles *patterns* cognitives ; que la logique du joueur passe résolument au dessus des logiques habituelles, et que, loin d'être figée, la logique du jeu a la faculté de faire sens avec tout ce qui est sous la main et à portée de main, en somme, le pouvoir heuristique de la métaphore ludique du jeu nous dit Jacques Henriot.

Donc, le jeu ludique se règle sur différentes recommandations qu'il a instrumentalisés à ses propres fins, dont le plaisir tiré de la maîtrise de l'activité ludique, puisque le jeu est une activité à finalité sans fin autre que le plaisir. En se glissant dans la structure ludique, et en la faisant évoluer, par le biais d'instrumentalisations induites par le joueur depuis des recommandations de l'enseignante, c'est l'ensemble du processus d'apprentissage qui glisse vers davantage de jeu, et finalement, moins d'apprentissage. Ce qui, pour résumer, nous porte à considérer avec conviction l'idée d'un espace potentiel de développement-apprentissage du jeu, certes, mais qui s'origine non pas par le développement-apprentissage lui-même, mais par la nécessité du jouer pour le joueur et la liberté qu'il exprime à travers l'usage de règles stratégiques qu'il conçoit et qu'il suit en vue d'élaborer ses propres stratégies. Pour conclure, nous disons puisqu'il s'agit d'être pour le jeu, d'être-là présent et d'advenir à Soi-même, alors si le joueur ne peut apprendre au sens strict du terme, autrement dit se référer au passé pour le projeter pour avenir et se [le] diriger ainsi, alors, ni le lieu ni le temps du joueur ne sont

modifiés puisque c'est à l'horizon de la règle, présente dans la structure ludique du jeu, que se déploient les possibilités du jeu ouvertes par le champ de possibles. Sans minimiser l'expertise didactique de l'enseignant, il revient davantage au pédagogue de faciliter toutes possibilités d'instrumentaliser des contenus de savoirs sous la forme de règles stratégiques, de règlement, de règles normatives, des règles constitutives de jeu pour l'élève-joueur.

Ainsi, l'apprentissage réalisé par le jeu ludique de l'élève relève pour l'essentiel de l'implicite du jeu, étroitement lié à au savoir et à ses contenus du coup. Une fois la partie terminée toute reprise de contenus de savoirs est explicitée après coup avec la participation des élèves, cette notion instrumentale des contenus de savoirs rompt avec l'idée de jeu sérieux où seraient alternés voire entremêlés du jeu ludique et des contenus de savoirs à apprendre. Ainsi tous contenus de savoirs acquis par le biais de la structure ludique pour penser règles et stratégies dans le cadre du jeu ludique, structurent l'activité du jouer, sans dépasser le cadre du jeu ; néanmoins, l'apprentissage effectif ainsi réalisé par instrumentalisation, semble être un bon candidat pour des transferts d'apprentissage *in situ*.

Nous pensons que l'instrumentalisation procède d'une combinaison de transferts d'apprentissage, sans doute, principalement d'assimilation de règles stratégiques, que du coup, l'intégration cognitive précède le jeu ludique puisque celui-ci ne fait qu'entériner ce qui a déjà été appris, mais cependant, du fait des savoirs propres du jeu, nous disons que l'apprentissage est relatif au contexte de jeu et à ses savoirs propres (Desvages-Vasselín & Buznic-Bourgeacq, 2012), ce qui nous semble montrer qu'il y a apprentissage par imitation, inscription corporelle, assimilation, avec ou sans accommodation. En somme, **une adaptation fonctionnelle plus que structurelle, et sans renforcement** ; il est à parier que les acquis d'apprentissages ne perdurent pas, et qu'ils soient à consolider dans le contexte de jeu qui les a vu naître. Une caractéristique, *a priori*, du *jeu éducatif* puisque le *jeu pédagogique* sert à renforcer les acquis (Grandmont, 1999). Pour nous, **l'espace potentiel de développement-apprentissage du jeu, semble relever d'une phase de développement et d'apprentissage fonctionnel et non structurel**, ou encore, d'un apprentissage implicite fonctionnel (à rapprocher sans doute de la notion d'affordances) ; pour rendre l'apprentissage « structurel », du point de vue cognitif (et donc lui assurer une permanence), il faut procéder à des renforcements sollicitant par un jeu de type pédagogique les structures ludiques correspondantes, par une exigence de performances en faisant évoluer la typologie du jeu vers plus des formes plus compétitives par exemple.

Ainsi un modèle d'apprentissage par le jeu peut se concevoir comme modalité fonctionnelle de l'apprentissage (faisant intervenir des règles stratégiques et une typologie ludique propre), puis, comme modalité conceptuelle (par une reprise des acquis identifiés pendant le jeu), et enfin comme modalité structurelle de l'apprentissage (par des renforcements dus à une évolution du jeu vers une typologie de type compétitive, afin de faciliter des transferts d'apprentissages vers d'autres activités, ludiques ou pas. *Sous réserves de la réalisation de conditions méthodologiques (dévolution, renforcement), notre thèse soutient que depuis des savoirs enseignés, l'activité ludique, par sa faculté instrumentale pragmatique, potentialise l'usage de connaissances locales et des transferts d'apprentissages du jeu.*

Ce qui revient à envisager, pour le chercheur et pour l'enseignant, ce qui peut être instrumentalisé par l'élève depuis des savoirs à enseigner. Nous examinons les perspectives de recherche en lien avec le faire apprendre (professeur) et l'apprendre en jouant (élève) ; précisément, sur les capacités mises en œuvre pendant et après une activité ludique comme moyen de la dévolution. Pour ce faire, sont portés à l'examen la structure et l'organisation du jeu ludique, dans la perspective des curricula, pour viser un apprentissage. Enfin, le jeu ludique doit pouvoir instrumentaliser toute dimension actionnable du savoir en question.

En termes de possibles, le jeu est ouvert, en termes de structures, le jeu est réglé. Plutôt que de parler d'apprentissage de savoirs, de pratiques, ou de transferts d'apprentissage, qu'ils soient implicites, formels, ou pas, et puisque le jeu est une activité totale de l'être³¹⁰, nous envisagerons dans le cadre de l'activité ludique comme moyen de la dévolution, la notion d'apprentissage « total ». Ainsi, puisque l'apprentissage de savoirs depuis une activité ludique provient du cœur du jeu, c'est depuis **le phénomène de gamification ou ludicisation** que nous pouvons penser des perspectives de recherche. Pour le professeur Stéphane Genvo (2012 ; 2013), il s'agit avant tout de souligner le rôle fondamental de l'attitude ludique du joueur dans le phénomène ludique, et la dimension fondamentale du pouvoir heuristique de la métaphore ludique. Silva approfondit cette voie, dans *Le Jeu en classe de langue*, « en interrogeant d'abord le jeu en général, pour s'intéresser ensuite au jeu en éducation, au jeu dans la didactique générale, au jeu dans la didactique des langues, au jeu dans la didactique du français, au jeu dans la didactique du français langue étrangère » (Silva, 2008b). Elle souligne la perspective actionnelle du jeu dans le cadre scolaire : « les activités ludiques sont

³¹⁰ Dans les formes extrêmes de l'activité ludique, le plaisir recherché est celui procuré par la libération de tensions nées de l'angoisse de tout perdre (comme l'addiction aux jeux d'argent). Une perspective qui excède le cadre de notre enquête.

à même de répondre à diverses exigences méthodologiques, dont celles d'une perspective actionnelle ; » (Ibid.), ce que nous rapprochons de l'instrumentalisation d'un savoir actionnable donné à des fins méthodologiques, et qui présente des similitudes conceptuelles avec les conclusions de notre méthodologie (un ensemble de règles stratégiques pour le jeu ludique et ses stratégies, développé depuis un savoir actionnable). Il est temps de s'intéresser à l'activité ludique dans le cadre des **curricula**, sur la **progression des apprentissages** et plus largement, à l'activité ludique pour l'inscrire dans le **parcours scolaire** (ce que nous connaissons à l'école maternelle) ; de ce fait, nous pensons avec Silva qu'« *une approche raisonnée du phénomène ludique permet d'inscrire le jeu dans une progression pédagogique et d'élargir la gamme des techniques disponibles tout en tenant compte des exigences institutionnelles (programmes, traditions, contraintes matérielles, etc.)* » (Ibid.). Plus avant, Silva convoque la déconstruction des contenus de savoirs citant Reuter (2008, p. 229-230) : « *ne se priver ni de la déconstruction critique des contenus et des exercices, ni de la construction de contenus et d'exercices alternatifs, sous réserve de trois conditions : l'étayage théorico-empirique de ce travail, l'évaluation des propositions afin de spécifier leurs intérêts et leurs limites, leur présentation en tant que contribution à une ouverture des possibles.* ». Les contenus du savoir de la Méthode de description (notre méthodologie), ont été, de manières similaires, déconstruits³¹¹ pour le jeu ludique, retirés de leurs contextes afin des les rendre actionnables, opératoires et fonctionnels, pour l'activité ludique. Nous pensons que le développement de capacités opératoires nouvelles pour l'élève, doit être encadré par un modèle de pratiques de référence qui est le jeu ludique lui-même, soutenu par le professeur. Pour ce faire, il semble que l'habileté de l'enseignant, par la structuration de ses connaissances et de ses pratiques, soit un atout réel. Des pistes existent au niveau de l'épistémologie pratique de l'enseignant, notamment dans l'article *Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant* de David Cross (2010). Un article³¹² qui

³¹¹ Par « rappelez-vous la description du Chevalier... », la professeure de français adapte les contenus pour les besoins de la description, au jeu de deviner, dessiner, c'est gagner. Une déconstruction non pas sous la forme d'une tâche prescrite (Clot, 1995), mais sous la forme d'une activité libre et encadrée par une règle et un ensemble de préconisations, obéissant, de surcroît, à une typologie bien précise de jeu.

³¹² Lorsque l'on s'intéresse à la formation des enseignants ou à l'étude des pratiques de classe, les connaissances professionnelles des enseignants occupent une place privilégiée. Ces connaissances de l'enseignant sont donc au cœur d'un certain nombre d'études en didactique (Abell, 2007). Ces études reposent sur un certains nombres d'hypothèses, souvent implicites, sur le lien entre ce que les enseignants disent de leurs pratiques et ce qu'ils font effectivement dans leur classe. Or ce lien est loin d'être clair, et ce sont principalement les connaissances sur l'action qui sont étudiées par cette approche. Afin de dépasser cette limitation et d'étudier également les connaissances dans l'action nous proposons une articulation théorique entre la TACD et des catégories de connaissances professionnelles mises au jour par des travaux d'un autre courant scientifique (*Pedagogical Content Knowledge*) ainsi qu'une méthode d'analyse de ces connaissances en lien avec la théorie de l'action conjointe.

interroge, depuis l'action didactique conjointe, « *une catégorisation des connaissances des enseignants, [...] cherchant à répondre à la question : de quelles connaissances a besoin un enseignant pour enseigner un certain contenu de savoir ?* » (Ibid., p. 39), ce qui concerne, par exemple, des règles stratégiques. Pour finaliser ces diverses perspectives, et considérant l'appétence du professeur au jeu ou pas (interrogation déjà présente dans la partie empirique), toute sensibilisation, formation au jeu sérieux et à l'activité ludique en contexte scolaire, semble indispensable pour penser le potentiel d'action du savoir, et le corrélérer à une activité ludique pour agir.

La notion d'épistémologie pratique du professeur fortement connoté par son expérience du métier, ses conceptions empiriques, ses habitudes de procéder de telles manières dans telles situations qu'il a provoqué, ou qui lui sont soumises, semble répondre, du moins en partie, aux perspectives de Cross. De ce point de vue, une réelle réflexion peut débiter quant à une ingénierie didactique à mettre en œuvre dans le cadre du modèle du jeu didactique et de ses descripteurs ; et ce, afin de suivre et de mieux comprendre l'action du professeur pour faire apprendre en jouant, et l'action de l'élève pour apprendre en jouant. Enfin soulignons la délicate négociation à opérer pour passer d'un concept empirique (l'usage de règles stratégiques issues d'instrumentalisations diverses), à la conceptualisation des notions sous-jacentes. Pour le dire en court, la conceptualisation relève d'un effort aux antipodes du pragmatisme ludique, elle n'en constitue pas moins l'accès au monde des idéalités, la culture.

Nous retenons trois conditions fondamentales pour l'application de notre thèse à toute discipline scolaire : rendre actionnable le savoir en termes de règles stratégiques du jeu (adaptation, déconstruction, des contenus du savoir à enseigner) ; placer le jeu au cœur de l'enseignement-apprentissage (comme moyen de la dévolution et comme modèle de pratiques de référence) ; s'assurer de l'attitude ludique de l'élève (minimiser le paradoxe de dévolution au moyen du critère de frivolité).

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDDT, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- ARENDDT, H. (1999). *La Vie de l'esprit*, II, « Le Vouloir ». Paris : PUF.
- ARENDDT, H. (2002). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Pocket.
- ARISTOTE (1993). *De l'âme*. Paris: Flammarion.
- ARISTOTE (2012). *Éthique à Nicomaque*. Livre II, chap. 1 ; Livre X chap. 6, 7. Paris : Vrin.
- ARISTOTE (2016). *Politique Livre V. De l'éducation dans la cité parfaite*.
<http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/politique5.htm>
- ASTOLFI, J.-P., DEVELAY, M. (1989, 2016). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.
- AUSTIN, J.-L. (1991). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- AUMONT, B. & MESNIER, P.-M. (2006). *L'acte d'apprendre*. Paris : L'Harmattan.
- BACHELARD, G. (1928). *Essai sur la connaissance approchée*. Paris : Vrin.
- BACHELARD, G. (1934). *Le Nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.
- BACHELARD, G. (1938). *La Formation de l'Esprit Scientifique, Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin.
- BANDINI, A. (2012). *Wilfrid Sellars et le mythe du donné*. Paris : PUF.
- BATESON, G. (1995). Une théorie du jeu et du fantasme. In : *Vers une écologie de l'esprit tome I*. Paris : Seuil, 247-264.
- BAUTIER, É., RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, Pratiques et malentendus scolaires*. Paris : P.U.F.
- BILLETER, J., F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia.
- BOURIAU, C. (2016). *Le « comme si » : Kant, Vaihinger et le fictionalisme*. Paris: Cerf.
- BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.
- BOUVERESSE, J. (1987). *La Force de la règle : Wittgenstein et l'invention de la nécessité*. Paris : Éditions de Minuit.
- BOUVERESSE, R. (1987). *Karl Popper ou Le rationalisme critique*. Paris : Vrin.
- BRONNER, G. (1997). *L'incertitude*. Paris : PUF.
- BROUGÈRE, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- BROUGÈRE, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Anthropos Economica
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BROUSSEAU, G. (2010). *Glossaire de la théorie des situations didactiques*. Tiré de

http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf

BRUNER, J., S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

BRUNER, J., S. (1963). *The process of education*. New York : Ed. Vintage Books. (c.f. Traduction de CHRISTIANE PEYRON-BONJAN, 1974, [n.p], « Le processus de l'éducation » Saint-Cloud : ENS extraits in : HDR 1994) 1.2, (pp. 57-78).

BRUNER, J., S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

BRUNER, J., S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris ; Retz.

BRUNER, J., S. (1996a). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

BRUNER, J., S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.

CADET, B. (2008). *Cognition, incertitude et prévisibilité*. Paris : EPU.

CAILLOIS, R. (1967). *Des jeux et des hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.

CARECCHIO, F. (2010). *La culture des jeux une poétique enfantine. Une approche ethnologique de la socialisation des jeunes enfants en milieu scolaire*. Paris : L'Harmattan.

CASAMIAN, P. (1996). *Traité d'ergonomie*. Toulouse : Octarès.

CASTORIADIS, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Toulouse : Octarès.

CHAUVIER, S. (2007). *Qu'est qu'un jeu ?* Paris : VRIN.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée Sauvage.

CONDILLAC, E. (1782). *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme, aujourd'hui S.A.R. L'INFANT DUC DE PARME, PLAISANCE, GUASTALLE etc. etc. etc. Tome Premier – La grammaire*. Paris : Aux Deux-Ponts.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2006). *La créativité: psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Laffont.

DE GRANDMONT, N. (1999). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

DEWEY, J. (2011). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin.

DUFLO, C. (1987). *Le jeu de Pascal à Schiller*. Paris : PUF.

DUFLO, C. (1997). *Jouer et philosopher*. Paris : PUF.

DUVIGNAUD, J. (1980). *Le jeu du jeu*. Paris : BALLAND.

- FOURNÈS, G., DORANCE, S. (2009). *La danseuse sur un fil : une vie d'école Freinet*. Edition: École vivante.
- FREINET, C. (1968, 1969). *Essai de psychologie sensible*. Tome I & II. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- FREINET, C. (1994). *Œuvres pédagogiques Tome I. Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Paris : Seuil.
- FINK, E. (1966). *Le jeu comme symbole du monde*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GADAMER, H.-G. (1996). *Vérité et Méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- GARON, D., FILION, R., CHIASSON, R. (2002). *Le système ESAR : Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*. Paris : Editions du Cercle de La Librairie.
- GENTHON, M. (1997). *Genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*. HDR. Apprentissage-Evaluation-Recherche. Université de Provence Département des Sciences de l'éducation. Aix en Provence : En question.
- GIBSON, J. (1977). *The Theory of Affordances*. In *Perceiving, Acting, and Knowing*. Eds. Robert Shaw and John Bransford.
- GIORDAN, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- GIRARD, P., F. (1889). *L'éducation athénienne au Ve et au IVe siècle avant J.-C*. Paris : Hachette.
- GO, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire*. Paris : Hachette.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- DE GRANDMONT, N. (1999). *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*. Québec : Logiques.
- GRONDIN, J. (1991). *Emmanuel KANT avant/après*. Paris : Criterion.
- GRUSON, B., FOREST, D., LOQUET, M. (2012) *Jeux de savoir : l'action conjointe en didactique*. Rennes : PUR.
- HABERMAS, J. (2013). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 2. Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.
- HEIDEGGER, M. (2013). *Le principe de raison*. Paris : Gallimard.
- HEIDEGGER, M. (2010). *Questions I et II*. Paris : Gallimard.
- HEIDEGGER, M. (1978). *Fondations métaphysiques de Logique, GA 26, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 246F*.
- HENRIOT, J. (1969). *Le jeu*. Paris : PUF.

- HENRIOT, G. (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris : José Corti.
- HUIZINGA, J. (1951). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- IMBERT, F. (2001). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- JAEGER, W. (2014). *Paideia. La formation de l'homme grec*. Paris : Gallimard.
- JOSHUA, S. DUPIN J.-J. (1999). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- JOSHUA, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans C. Raisky et M. Caillot (Eds.). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*, 61-73. Bruxelles : De Boeck.
- JUUL, J. (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge (USA) : MIT Press.
- KANT, E (2006). *Critique de la raison pure*. Paris : Flammarion.
- KANT, E (2000). *Critique de la faculté de juger*. Paris : Flammarion.
- KEARNEY, R. (1984). *Poétique du Possible. Phénoménologie herméneutique de la figuration*. Paris : Beauchesne.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1977). *La Connotation*. Lyon : PUL.
- KOSTER, R. (2013). *Theory of fun*. Sebastopol (USA) : O'Reilly.
- KOYRÉ, A. (1966). *Études d'histoire de la pensée scientifique*. Paris : PUF.
- LAVOISIER, A., L. (1789). *Traité élémentaire de Chimie, présenté dans un ordre nouveau et d'après les découvertes modernes ; avec Figures*. Paris : Cuchet.
- LEIBNITZ, G., W. (1714). *La monadologie. Théodicée*. Strasbourg : SCD de l'Université.
- LENAIN, T. (1993). *Pour une critique de la raison ludique. Essai sur la problématique nietzschéenne*. Paris : VRIN.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1990). *La pensée sauvage*. Paris : Poche.
- LHÔTE, J.-M. (2010). *Le symbolisme des jeux*. Paris : BERG.
- MARCELLI, D. (2016). *La surprise, chatouille de l'âme*. Paris : Albin Michel.
- MARROU, H.-I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, Tome 1*. Paris : Seuil.
- MERCIER, A. (1997). La relation didactique et ses effets. In C. Blanchard-Laville (Dir.), *Variations autour d'une leçon de mathématiques à l'école élémentaire, l'écriture des grands nombres*. Paris : L'Harmattan, 259-312.
- MERCIER, A. (1999). *Sur l'espace-temps didactique*. HDR. Université de Provence.
- MERCIER, A. (2001). Le temps didactique. In : Coll. *Petit vocabulaire à l'usage des enseignants débutants*. Université de Provence.
- <https://hchicoine.files.wordpress.com/2008/05/mercier-2001-temps-didactique.pdf>

- MITTÉRAND, H. (1963). *Les mots français*. Paris : PUF.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- MORIN, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- MOSCOVICI, S. (1972). *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition.
- MÜLLER-TRAGIN, C. (2010). *Le jeu dans l'œuvre de Platon: Jeu et éducation, jeu et sérieux, jeu des mythes...Une approche*. Paris : Éditions Universitaires Européennes.
- NIETZSCHE, F. (1987). *Par delà le bien et le mal*. Paris : Folio.
- NIETZSCHE, F. (2012). *Ainsi parlait Zarathoustra*. Paris : Poche.
- NORMAN, D. (1988). *The psychology of everyday things*. New York : Basic Books Inc.
- PASCAL, B. (1976). *Pensées*. Paris : Flammarion.
- PERRENOUD, P. (1994). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 61-76.
- PEYRON-BONJAN, C. (1994). *Vers une nouvelle heuristique. De l'empirie à l'épistémè et de l'épistémè à un essai méthodologique en Sciences de l'Education*. HDR. Université de Paris VIII.
- PEYRON-BONJAN, C. (2011). *Le cercle des concepts disparus ; philosophie et science(s) de l'éducation*. Paris : l'Harmattan.
- PIAGET, J. (2012). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- PIAGET, J. (1992). *La formation du symbole chez l'enfant*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1978). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- PIAGET, J., CHOMSKY, N. (1975). *Théories du langage théories de l'apprentissage*. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. Paris : SEUIL.
- PIERCE, C., S. (1931-1958). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Vols. I-VI, 1931-1935, Vols. VII-VIII, 1958*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- PINTO, L., SAPIRO, G., CHAMPAGNE, P., RIVIERE, M.-C. (2004). *Pierre Bourdieu, Sociologue*. Paris : Fayard.
- PLATON (2010). *Œuvres Complètes*. Paris : La Pléiade.
- POPPER, K. (1982). *La Connaissance objective*. Paris : Complexe.
- REBOUL, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- REUTER, Y. (2008). *La didactique du français*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- RICŒUR, P. (1997). *La métaphore vive*. Paris : Seuil.
- SAINT THOMAS D'AQUIN (1273). *Somme théologique*.
- SCHAEFFER, J-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- SCHILLER, F. (1992). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Paris : Aubier.

- SEARLE, J., R. (1985). *L'intentionnalité. Essai de philosophie des états mentaux*. Paris : Éditions de Minuit.
- SEARLE, J., R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris : Gallimard.
- SELLARS, W. (1992). *Empirisme et philosophie de l'esprit*. Paris : L'éclat.
- SENSEVY, G. & MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble, l'action conjointe des professeurs et des élèves*. Rennes : P.U.R.
- SENSEVY, G. (2011). *Le Sens du Savoir. Eléments pour une Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- SILVA, H. (2008b). Le jeu en classe de langue : sur les traces d'une didactique potentielle. In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Sous la dir. de Philippe BLANCHET (Auteur) et Patrick CHARDENET (Auteur), Paris : Editions des archives contemporaines, 425-433.
https://www.academia.edu/683698/Ma_contribution_au_Guide_pour_la_recherche_en_didactique_des_langues_et_des_cultures._Approches_contextualis%C3%A9es
- SILVA, H. (2008a). *Le jeu en classe de langue. Techniques et pratiques de classe*. Paris : CLE.
- SILVA, H. (2011). Le jeu en classe de langue: sur les traces d'une didactique potentielle. In Chardenet, P., Blanchet, P. et al. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 425-434.
- SPINOZA, B. (2011). *L'éthique*. Paris : Poche.
- TRICLOT, M. (2011). *Philosophie des jeux vidéo*. Paris : Zones.
- VYGOTSKI, L. (2002). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- WAGNER, P. (2007). *La logique*. Paris : PUF.
- WALLON, H. (1968). *L'évolution psychologique chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- WATZLAWICK, P. (1999). *L'invention de la réalité*. Paris : Seuil.
- WITTGENSTEIN, L. (2001). *Tractatus logico-philosophicus*. Paris : Gallimard.
- WITTGENSTEIN, L. (2006). *De la certitude*. Paris : Gallimard.
- WITTGENSTEIN, L. (2014). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

ARTICLES

- ALVAREZ, J. (2008). *Le jeu sérieux : un nouvel horizon pour l'Ecole ?* Entretien avec Julian Alvarez. Par François Jarraud.
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/pages/2008/93_ecoleentretienavecjuliana lvarez.aspx
- AMADE-ESCOT, C., VENTURINI, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3/1, 7-43.
- AO2008, (2011). Approches de l'incertitude et son impact sur la décision. *Cahiers de la Sécurité Industrielle, Fondation pour une Culture de Sécurité Industrielle, Toulouse, France (ISSN 2100-3874), 2011-06*, 1-73. <http://www.FonCSI.org/fr/>
- ARDOINO, J. (1993). L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation. *Pratiques de formation (analyse)*, Université Paris VIII, Formation Permanente, 25-26.
- ARDOINO, J. (1994). Praxéologie et poïétique. *Congrès AFIRSE Recherche scientifique et praxéologie. Actes En Question, Aix-en-Provence, II*, 107-121.
- BAUTIER, É. (2015). Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école. Paris : CNESCO. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/10/1610927_Rapport_Cnesco_Inegalites-4.pdf
- BAUTIER, É., ROCHEX, J.-Y. (2007). Activités conjointes ne signifient pas significations partagées. *Raisons éducatives Situations éducatives et significations*, 7, 199–220.
- BEAUGRAND, P. (1982). Le temps, l'imagination l'incertitude dans la théorie du professeur G. L. S. SHACKLE. *Revue économique*, 33/2, 297-322.
- BENVENISTE, É. (1947). Le jeu comme structure. *In : Deucalion*, 2, 162-167.
- BERGER, G. (1998). Ardoino et la multiréférentialité. Communication dans le cadre du colloque Approche plurielle en éducation, questionnements et perspectives. (30 mai - 1 juin 1998). <http://www.barbier-rd.nom.fr/Introduction.html>.
- BISSONNETTE, S. & RICHARD, M. (2005). Le cognitivisme et ses implications pédagogiques. *In : La pédagogie – Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Paris : Gaëtan Morin, 317-329.
- BOTA, C. (2012). Eugenio Coseriu et le potentiel épistémologique de l'energeia langagière, *Energeia*, IV, 32-48.
http://www.romling.uni-tuebingen.de/energeia/zeitschrift/2012/pdf/bota_eugenio_coseriu.pdf
- BOURDIEU, P. (1980). Le capital social. Notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.

- BRODY, A. (2013). La métaphore ludique chez les joueurs de poker : le jeu de la négociation marchande. *Sciences du jeu*, 1. <http://sdj.revues.org/279>
- BROUGÈRE, G. (2002). Jeu, loisirs et éducation informelle. *Éducation et Sociétés*, 10, 5-20.
- BROUGÈRE, G. (2006). Parlons-nous vraiment de la même chose ? *Les cahiers pédagogiques*, 448, 11-12.
- BROUGÈRE, G., BEZILLE, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160. <http://rfp.revues.org/516>
- BROUGÈRE, G. (2008). Existe-t-il quelque chose de tel que les règles du jeu ? *De(s) générations*, 7, 83-90.
- BROUGÈRE, G. (2010). Jeu et apprentissage : quelles relations ? *Formes ludiques et formes éducatives, Chapitre II*, 43-62.
- BROUGÈRE, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter *Jouer/Apprendre* au temps de *serious game*, EXPERICE, 117-129. http://www.univ-paris13.fr/experice/wp-content/uploads/2015/02/Le_jeu_peut-il_etre_serieux_.pdf
- BROUSSEAU, G. (2002). Les doubles jeux de l'enseignement des mathématiques. *Revue du Centre de Recherches en Éducation*, 22-23, 83-155.
- BROUSSEAU, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique*, 5/1, 101-104.
- BRUNER, J., S. (1996b). L'éducation, porte ouverte sur le sens. Entretien avec Jérôme Bruner, propos recueilli par Jacques Lecomte. *Sciences Humaines*, 67.
- CRP (2016). Dossier neurosciences et pédagogie. *Les Cahiers pédagogiques*, 527.
- CHATEL, E. (2001). L'incertitude de l'action éducative: enseigner une action en tension. In *J. M. Baudouin & J. Friedrich (dir.) ; Théories de l'action et éducation*, 179-202). Bruxelles : De Boeck Université, 2001. http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/8514/1572/5494/Pages_de_179_THACED_INT_Baudouin.pdf
- CHEVALLARD, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique - Illusions, contraintes et possibles. *Bulletin de l'APMEP*, 352, 32-50.
- CHEVALLARD, Y. (2010). La didactique dites-vous ? *Éducation et didactique*, 4/1, 136-143.
- CHRÉTIEN-GONI, J.-P. (2017). HEURISTIQUE. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/heuristique>
- CLÉMENT, F. (2014). Des jeux symboliques aux rituels collectifs. Quelques apports de la psychologie du développement à l'étude du symbolisme. In *J.-Y. Béziau (ed.), Le Langage*

- symbolique*, Paris, Ed. Pétra, 171-191. [Des jsearleeux symboliques aux rituels collectifs. Quelques apports de la psychologie du développement à l'étude du symbolisme. »](#)
- CLOUARD, C. (2003). L'écureuil dans l'écurie : développement du langage et rôle de l'école. *École et langage : entretiens Nathan, actes XIII*, 9-23.
- CROSS, D. (2010). Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant. *Éducation & didactique*, 4/3, 39-62.
- DEFRANCE, A. (2012). SENSEVY Gérard. Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. *Revue française de pédagogie*, 181, 137-141.
- DELALANDE, J. (2006). Note de lecture. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39, 127-134
- DESVAGES-VASSELIN, V., BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2012). *Jeu et pratique scolaire : le cas d'un sujet enseignant à l'école élémentaire*. <http://www.cerj.fr/downloads/VDesvages-PBuznic.pdf>
- DESVAGES-VASSELIN V., BUZNIC-BOURGEACQ P. (2016). L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ? *Recherches en éducation*, 26, 124-141
- DEWEY, J. (1917). The Need for A Recovery of Philosophy. In : *Creative Intelligence : Essays in the Pragmatic Attitude*. New York: Holt, 3- 69
- DUCANCEL, G. (2006). L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle - Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres. INRP. *Repères. Recherche en didactique français langue maternelle. La fiction et son écriture*, 33, 227-233.
- DUFLO, C. (2006). Approche philosophique du jeu. *La performance humaine : art de jouer, art de vivre*. sous la dir. de F. BIGREL, éditions du CREPS Aquitaine, 61-76, 351-360.
- DUROSINI-GRAS, D. (2005). L'écriture en jeu : MANDIARGUES et ses récits. *L'information littéraire*, 2/57, 44-48.
- FILIATRAULT, M. HUDON, M. (2014). De la classification et des jeux : l'expérience de l'UQO au campus de Saint-Jérôme. *Documentation et bibliothèques*, 604, 174-188.
- GENVO, S. (2012). La théorie de la *ludicisation* : une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques. *Communication lors de la journée d'études Jeu et jouabilité à l'ère numérique*. Tiré de : <http://www.ludologique.com/publis/LudicisationDec12.pdf>
- GENVO, S. (2013). Penser les phénomènes de *ludicisation* à partir de Jacques Henriot. *Sciences du jeu*, 1.
- GROOS, K. (1898). Chapter 5: The Psychology of Animal Play. In : *The Play of Animals* (translated by Elizabeth L. Baldwin. New York : Appleton.), 287-328.

- GRUSON, B., LE HÉNAFF, C., KEWARA, P. (2013). Analyse comparative de jeux épistémiques sources et de jeux épistémiques émergents dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'école. *Troisième colloque international de l'Association pour des recherches comparatistes en didactique (ARCD)*. Marseille.
- HOUDÉ, O. (2005). Se développer, c'est apprendre à inhiber. *La Recherche*, 388, 74.
- JOÛET-PASTRÉ, E. (2000). Jeu et éducation dans les lois. In : *Cahiers du Centre Gustave Glotz*, 11, 71-84.
- KERNEIS, J. (2010). Désorientation des élèves et indécision du professeur : deux formes d'incertitude repérées en éducation aux médias. *Armand Colin | « Carrefours de l'éducation »*, 1/ 29, 59-76.
- LAMBERT, J.-F. (2009). Peut-on encore parler de sciences humaines ? *Académie d'éducation et d'études sociales*. <http://aes-france.org/?Peut-on-encore-parler-de-sciences>
- LORIES, D. (1980). KANT et la liberté esthétique. *Revue Philosophie de Louvain. Quatrième série. Tome 79, 44*, 484-512
- MAGNUSSON, S., KRAJCIK, J., & BORKO, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In N. G. L. Julie Gess-Newsome (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Boston : Kluwer, 95-132.
- MARLOT, C., SENSEVY, G. (2004). La dévolution du rapport aux objets du milieu dans le travail du professeur : une étude de cas. *Symposium Travail du professeur et dévolution dans les classes ordinaires*. Actes du cinquième congrès d'actualité de la recherche de l'AECSE. Paris, septembre 2004, CNAM.
- MARLOT, C. (2007). Analyse de l'action du professeur en classe ordinaire : gestion de la disparité des unités de découpage de l'action dans le cadre d'une analyse ascendante à double polarité, qualitative et quantitative. In D. Lahanier-Reuter & É. Roditi (éd.) Villeneuve-d'Ascq : Les presses universitaires du Septentrion. *Questions de temporalité, les méthodes de recherche en didactique*, 2, 153-172.
- MARTINAND, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- MERCIER, A. (1996). La création d'ignorance, condition de l'apprentissage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXII/2, 345-364.
- MERCIER, A. (1998). La participation des élèves à l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 18/3, 279-310.

- MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M.-L., SENSEVY, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- MERCIER, A. (2002). Note de synthèse : La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique en mathématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 135-171.
- MERCIER, A. (2008). Pour une lecture anthropologique du programme didactique. *Éducation & Didactique*, 2/1, 7-40.
- MERCIER, A., BODIN, A., QUILIO, S. (2015). Quelques conditions d'efficacité des professeurs pour le premier enseignement des mathématiques dans les pays francophones. *In: rapport d'étude pour la Banque Mondiale*.
<http://www.cfem.asso.fr/publications/efficacite-enseignement-math-mercier>
- MONNOYER, J.-M. (2002). Voir comme autrement. *Revue internationale de philosophie*, 1 219, 109-124.
- MUSSET, M., THIBERT, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 48.
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=48&lang=fr>
- NEKKAR, F. (2016). *Le jeu est-il un frein ou un moteur pour l'apprentissage des savoirs ?* Communication présentée au Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, Nantes. Repéré à <http://cren.univ-nantes.fr/colloques-manifestations/colloque-doctoral-international-de-leducation-et-de-la-formation/>
- NORMAN, D. (1999). Affordances, Conventions and Design. *Interactions*, VI/3, 38 à 42
- PELLETIER, J. (2008). La fiction comme culture de la simulation. *Poétique*, 2/154, 131-146.
- PETITAT, A. (2006). Fiction, pluralité des mondes et interprétation. *A contrario*, 4, 85-107.
- PEYRON-BONJAN, C. (1996). Essai de lecture épistémologique des Sciences de l'éducation. *En question - Les Cahiers de l'année 1996*, 3.
- PEYRON-BONJAN, C. (2015). Les sciences de l'éducation comme singularités épistémologiques à inventer. *In L. Marmoz & al (dir.) ; Recherche en éducation dans un monde en crise. En Grèce et ailleurs*. Paris : L'Harmattan.
- RAVEAUD, M. (2011). Le plaisir et l'ennui comme choix pédagogiques. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57, 89-98 (§12).
- RICŒUR, P. (1975). Parole et symbole. *In: Revue des Sciences Religieuses*, 49/1-2, 142-161.
- RICŒUR, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Revue Esprit*, 7. (Discours pour la cérémonie du Kluge Prize qui lui a été décerné à la Bibliothèque du Congrès aux États-Unis.).

- ROCHEX, J.-Y. (1997). Note de synthèse [L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle]. In: *Revue française de pédagogie, Penser la pédagogie*, 120, 105-147.
- ROUCOUS, N. (2007). Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. *Revue française de pédagogie*, 160, 63-73.
- SANTINI, J. (2007). Jeux épistémiques et modélisation en classe ordinaire: les séismes au cours moyen. *Didaskalia*, 31, 47-83.
- SANTINI, J. (2012). Densité, spécificité et distance dans la dialectique jeu d'apprentissage – jeu épistémique et efficacité des pratiques professorales. Une étude de cas en géologie à l'école primaire. In B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (Eds.) *Jeux de savoir : l'action conjointe en didactique*. Rennes : P.U.R., 19-45.
- SANTINI, J. (2013). Une étude de systèmes de jeux savoirs dans la théorie de l'action conjointe en didactique. La cas de l'usage des modèles concrets en géologie au Cours Moyen. *Éducation et didactique*, 7/2, 69-94.
- SARRAZY, B. (1995). Note de synthèse [Le contrat didactique]. In: *Revue française de pédagogie. Didactique des sciences économiques et sociales*. 112, 85-118.
- SCHMOLL, L., SCHMOLL, P. (2012). Communautés de jeu et motivations à apprendre : Les hypothèses didactiques de Thélème, un jeu multi-joueurs en ligne pour l'apprentissage des langues. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 202-206.
- SCHMOLL, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu*, 5. <http://sdj.revues.org/628>
- SCHNEUWLY, B. (2010). SENSEVY G. & MERCIER A. (dir.) : Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Revue française de pédagogie*, 160, 174-177.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L., & LEUTENEGGER, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. LEUTENEGGER & M. SAADA-ROBERT (Ed : Bruxelles : De Boeck.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, 227-251.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L., LEUTENEGGER F., LIGOZAT F., FLÜCKIGER A. (2007a). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves; les phénomènes qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy, A. Mercier (éd.). *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 51-91.

- SCHUBAUER-LEONI M.-L., LEUTENEGGER F., FORGET A. (2007b). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire : interrogations théoriques et épistémologiques, *Éducation et didactique*, 1/2, 9-36.
- SEARLE, J., R. (1991). Consciousness, Unconsciousness and Intentionality. *Philosophical Issues, Consciousness*, 1, 45-66.
- SENSEVY, G., MERCIER, A., & SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la Course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20/3, 263-304.
- SENSEVY G., MERCIER A., SCHUBAUER-LÉONI M.-L., LIGOZAT F. & PERROT G. (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics. *Educationnal Studies in mathematics*, 59/1, 153-181.
- SENSEVY, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. In : *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (Revue suisse des Sciences de l'éducation)*, 28/2, 205-225.
- SENSEVY, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique Une activité située ? *Recherche et Formation. Le travail enseignant*, 57.
- SENSEVY, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales : Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 7/2, 105-131.
- SENSEVY, G. (2015). Apprendre : faire apprendre. *Revue française de pédagogie*, 192, 109-120.
- SILVA, H. (2013). La « gamification » de la vie : sous couleur de jouer ? *Sciences du jeu*. <http://sdj.revues.org/261>
- SILVA, H. (2003). *Surréalisme vs. Oulipisme : deux poétiques du jeu incompatibles ?* Communication à : Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Letras Modernas Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- SIROTA, R. (1993). Le métier d'élève. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 86-108.
- SLOTERDIJK, P. (2000). La Domestication de l'Être, 296, 48-53. Paris : Mille et une nuits.
- SOULET, M.-H. (2003). Penser l'action en contexte d'incertitude : une alternative à la théorisation des pratiques professionnelles ? *Nouvelles pratiques sociales*, 16/2, 125-141.
- SPELKE, E., S. (1998). Nativism, empiricism, and the origins of knowledge, *Infant behavior & development*, 21/2, 181-200.

- SULLEROT, V. (2013, 2014). Aristote, L'éthique à Nicomaque, Livres I VI et X, Le Bonheur et l'action. *Rencontres philosophiques*, 22.
http://www.philosophie.ac-versailles.fr/formations/Rencontres%20Philo/Rencontres_philo22.pdf
- VENTURINI, P., TIBERGHEN, A. (2012). La démarche d'investigation dans le cadre des nouveaux programmes de sciences physiques et chimiques : étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*, 180.
- VERGNAUD, G. (1999). À quoi sert la didactique ? *Sciences Humaines*, 24.
http://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-didactique_fr_11865.html
- VERGNAUD, G. (1989). La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*. 42/1-2, 111-118.
- VERNANT, D. (2004). Pour une logique dialogique de la vérité. *Cahiers de linguistique française*, 26, 87-111.
- VINATIER, I., LAURENT, J.-M. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2/42, 5-14.
- VYGOTSKI, L. (1933). Play and its role in child's development. *Conference*, 14-15.
- VYGOTSKI, L. (1966). The development of higher psychological processes. In : *Mind in Society*. (Conférence prononcée par Vygotski à l'Institut Pédagogique de Leningrad en 1933, *Voprosi Psikhologii* [Problèmes de Psychologie]), 6, 62-72.
- VYGOTSKI, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology* (Translation of a stenographic record of a lecture given, in Russian, in 1933), 12, 6-18.
- VYGOTSKI, L., (1978). The Role of Play in Development. In : *Mind in Society*. (Translation M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press, 92-104.

DICTIONNAIRE & ENCYCLOPÉDIE

- CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES. *En ligne libre.*
- CHANTRAINE, P. (2009). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque : Histoire des mots.* KLINKSIECK.
- DICTIONNAIRE DES PHILOSOPHES (2009). Sous la dir. de Denis Huisman. Paris : PUF.
- ENCYCLOPÉDIE UNIVERSALIS. *En ligne avec abonnement.*
- ERNOUT, A. MEILLET, A. (2001, 4^e ed.). *Dictionnaire étymologique de la langue latine : Histoire des mots.* KLINKSIECK.
- LALANDE, A. (2006). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie.* Paris : PUF.
- LE GRAND LAROUSSE 2015.

THÈSES

- ALVAREZ, J. (2007). *Du jeu vidéo au serious game. Approches culturelle, pragmatique et formelle.* Thèse de doctorat. Université Toulouse.
- CHABERTY, D. (2006). *Introduction à la phénoménologie cosmologique d'Eugen Fink.* Thèse de doctorat, Université Grenoble.
- KERNEIS, J. (2009). *Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude.* Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille.
- LIGER-GRIMAUD, G. (2014). *Analyse didactique de la transmission intergénérationnelle d'une technique : le cassage de noix chez les chimpanzés sauvages du Parc national de Tai en Côte d'Ivoire.* Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille.
- MARLOT, C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en Découverte Du Monde Vivant au cycle II de l'école élémentaire. Education.* Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
- PELAY, N. (2011). *Jeu et apprentissages mathématiques. Élaboration du concept de contrat didactique et ludique en contexte d'animation scientifique.* Thèse de doctorat. Université Claude Bernard Lyon 1.
- SALONE, J.-J. (2015). *Les références praxéologiques dans les systèmes didactiques.* Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille.
- SILVA, H. (1999). *Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle.* Thèse de doctorat. Université Paris III.

ANNEXES

A1 – Liste non exhaustive des documents du corpus.

1895 - Programmes des maternelles
1895 - Programmes des maternelles (Arrêté du 28 juillet 1882)
1976 - T- L'enfant et le jeu UNESCO 1976
1985 HORAIRES, PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS POUR L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE 1985
1986 Instructions officielles 30 janvier 1986_1
1986 - Le jeu dans l'éducation UNESCO vol XVI 4 1986
1986 - Unesco Interdisciplinarité Jeu p.66.pdf
1986 - unesdoc.unesco.org-images-0007-000720-072076fo.pdf - copie
1989_LOI D'ORIENTATION SUR L'EDUCATION (N°89-486 DU 10 JUILLET 1989)
1990 Apprentissage langue texte 1990_5
1990 Parents d'élèves - Décret n°90-788 du 6 septembre 1990 - Éduscol
1991 - UNESCO Le JEU
1992 Maîtrise de la langue texte 1992
1995 - T- L'importance de l'éducation préscolaire dans l'UE et transition.pdf
1998 (1992) DIFFICULTÉ - Recherche contribution écrit langage maternelle élémentaire RS018
2002 - Bulletin officiel de l'éducation nationale hors série n°1 du 14 février 2002
2002 - Bulletin officiel N°41 du 7 novembre 2002 - Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de
2002 - Compétences devant être acquises en fin d
2002 - DESCO - Comment repositionner le jeu comme support d'apprentissages à l'école maternelle
2002 2006 2008 128p. Compétences Maternelle Langage - Textes de références Doc d'accompagnement des programmes
2002 2011 Séminaire « Les perspectives actuelles de l'enseignement en maternelle, incidences sur la formation
2002 BO Français Littérature cycle des approfondissements (cycle 3)
2002 BO HS n°1 du 14 février PROGRAMME PRIMAIRE
2002 horaires et programmes école primaire - Bulletin officiel de l'éducation nationale hors série n°1 du 14 février 2002
2002 Littérature référence au texte de 1992 ble91-32
2002 maternelle B.O. officiel de l'é... n°1 du 14 février 2002.pdf
2005 - Vers les sociétés du savoir — ISBN 92-3-204000-X — © UNESCO 2005
UNESCO SENS VALEUR EDUCATION
2005 - ETUDE CRITIQUE DU SYSTEME EDUCATIF LE RAPPORT THELOT LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES
2005 - Insee - Économie - Dépenses sociales, premières dépenses publiques.pdf
2005_LOI N°2005-380 DU 23 AVRIL 2005 D'ORIENTATION ET D E PROGRAMME POUR L'AVENIR DE L'ECOLE
2006 - 8è biennale INRP Lyon prog2006.pdf

2006 - Biennale n° 8 éducation et formation prog2006

2006 COLLÈGE 6È

2006 COLLÈGE FRANÇAIS

2006 COLLÈGE HORAIRES

2006 COLLÈGE PROGRAMME ET ACCOMPAGNEMENTS FRANÇAIS

2006 Socle décret 11 juillet 2006

2007 - collège PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES AU COLLÈGE PRÉAMBULE COMMUN

2007 - collège PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES AU COLLÈGE PRÉAMBULE COMMUN (palier 2)

2008 - collège (3) Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique

2008 - collège (4) Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique

2008 - collège (5) Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique

2008 - collège (6) Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique

2008 - collège (intro) Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique

2008 - collège arts plastiques

2008 - collège éducation musicale

2008 - collège Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts

2008 - collège primaire collège lycée - Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts

2008 - collège Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive

2008 - collège Programmes de l'enseignement de français

2008 - collège Programmes de l'enseignement de mathématiques

2008 - collège Programmes de l'enseignement de physique-chimie

2008 - collège Programmes de l'enseignement de sciences de la vie et de la Terre

2008 - collège Programmes de l'enseignement de technologie

2008 – Livret maternelle

2008 - maternelle élémentaire - descriptif-jeux-espace-geometrie.pdf

2008 - programmes_2008_rituels

2008 -BO progression repères CE2 CM1 CM2 Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008

2008 -BO progression repères CP CE1 Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008

2008 ++BO maternelle Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008

2008 ++BO TABLEAUX repères maternelle pédagogie des apprentissages Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008

2008 +BO programmes CE2 CM1 CM2 Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008

2008 +BO programmes CP CE1 Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008

2008 BO EPS

2008 BO maternelle programme Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008

2008 BO TOUT Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 - Sommaire

2009 BO Bulletin officiel n° 32 du 3 septembre 2009

2009 BO Instructions enseignants maternelle Bulletin officiel n°32 du 3 septembre 2009

2009 BO Théâtre école collège bulletin_officiel-men-39-22-10-2009_123654

2010 - aide évaluation GS maternelle

2010 - Maternelle Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle

2010 JEU-et-autonomie_SOCLE_Savouret

2011 (2008) L'EMPLOI DU TEMPS À L'ÉCOLE MATERNELLE

2011 Les espaces scolaires - Tenue de classe - la classe côté professeur

2012-2013 - La priorité donnée à l'école primaire | Refondons l'École de la République.pdf

2013 LOI Refondation ÉCRIT Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la 2013-

2014 - Refondation - Rentrée 2013-priorite Ecole Primaire La refondation de l'École fait sa rentrée

2013 - Résumé Loi d'Orientation - Diaporama

2013 - Rentrée2013-prioriteEcolePrimaire_266926.pdf

2013 3 décembre - Rapport_de_synthese_nationale_MATERNELLE.pdf

2013 CSP_dossier_presentation_275164 feuille de route projet

2013 École-Collège Décret_n°2013-683_du_24_juillet_2013_version_consolidée_au_20140925.rtf

2013 École-Collège Décret_n°2013-683_du_24_juillet_2013_version_initiale.rtf

refondation de l'école de la République

2013 Refondation - positions-refondation- AGEEM.pdf

2013 refondation principes Portail Adress'RLR

2013 Statistiques DEPP-RERS-2013_266499

2014 - circulaire n° 2014-081 du 18-6-2014 - MENE1414153C - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.pdf

2014 - CSP texte 2014

2014 - Primaire et Collège Recommandations pour la mise en œuvre des programmes

2014 CSP-_Projet_de_programme-recommandations_MATERNELLE.pdf

2014 École maternelle - Présentation de l'école maternelle - Éduscol

2014 ONISEP Les classes arts plastiques, danse, musique, théâtre, sport, au collège et école - Onisep

2014-CP-3è-DP-l-ecole-change-avec-vous-strategie-mathematiques_373302.pdf

2015 - Jouer et apprendre en maternelle - Tous domaines

2015 - L'école maternelle pour apprendre - quels savoirs, choix et gestes professionnels ? Congrès AGEEM Caen 2015

2015 - Maternelle - Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

2015 - Maternelle - MENE1504759A - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.pdf

2015 Septembre - Maternelle - Ressources maternelle Jouer et apprendre - Cadrage général

2015_BO_Maternelle Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.pdf

2015_BO_Maternelle_SPE_n° 2 du 26 mars 2015

2015- L'enseignement moral et civique au BO spécial du 25 juin 2015 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.pdf

2016 - Nouveau programme de Français / cycle 4 - La Réforme du Collège 2016 en Clair.pdf

T - 2015 - Au BO spécial du 26 novembre 2015 - programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège - Ministère de l'Éducation

T - 2015 (2016) programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

A -Jeux dans le Programme 2016 cycle 2-3-4

2016 - Collège / Mieux apprendre pour mieux réussir

2016 - Réforme du collège / interdisciplinarité, accompagnement pour tous, LV2 en 5e

2016 - Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

2016-DP-Evaluation-des-eleves-du-CP-a-la-troisieme_477278.pdf

Apprendre à lire - Lecture à haute voix et compréhension - 2013 (ressource 4584).pdf

Apprentissage de la lecture en 1re et 2e années primaires - 2006 (ressource 1341).pdf

L entrée dans l'écrit à l'école maternelle - 2014 (ressource 1331).pdf

L entrée dans les mathématiques à l'école maternelle - outil d'accompagnement aux pratiques de class (ressource 7579).pdf

Maternelle Les Socles de compétences - éducation artistique (ressource 1658).pdf

Maternelle Les Socles de compétences - éducation artistique (ressource 1658)(1).pdf

Maternelle Les Socles de compétences - éducation physique (ressource 1656).pdf

Maternelle Les Socles de compétences - éveil - formation historique et géographique (ressource 1659).pdf

Maternelle Les Socles de compétences - éveil - initiation scientifique (ressource 1654).pdf

Maternelle Les Socles de compétences - formation mathématique (ressource 1653).pdf

Maternelle Les Socles de compétences - français (ressource 1652).pdf

PROGRAMME - Belgique

PROGRAMME DE MORALE POUR LES TROIS CYCLES – 2e édition

inrp.fr-Apprendre comme plaisir ou comme effort ? Politiques et pratiques éducatives à l'école primaire en Angleterre et en France.

National-Curriculum-for-England-and-Wales-FRENCH.pdf

ries-2092-57-le-plaisir-et-l-ennui-comme-choix-pedagogiques.pdf

A1a – Programme maternelle – 24h/semaine.

L'objectif de l'école maternelle est d'aider chaque enfant à devenir autonome et s'approprier des connaissances et des compétences. La pédagogie s'organise autour du développement du langage oral riche et organisé pour communiquer, les situations de jeu y aident tout en nivelant les inégalités socioculturelles. La durée de la semaine scolaire des élèves à l'école maternelle est de vingt-quatre heures, le programme est structuré en 5 domaines dont la progression, laissée à l'appréciation de l'enseignant, est sanctionnée en fin de la grande section.

1. S'approprier le langage ; Découvrir l'écrit
2. Devenir élève
3. Agir et s'exprimer avec son corps
4. Découvrir le monde
5. Percevoir, sentir, imaginer, créer

A1b – Jouer avec un même jeu de construction durant la maternelle.

Section de petits	Section de moyens – deux situations		Section de grands
Situations			
Découvrir les différents éléments du jeu (briques de construction de différentes couleurs et tailles).	Construire une maison (sit. 1).	– Construire une maison (sit. 2). – Demander à l’adulte, « marchand de legos », les pièces nécessaires.	Construire une rue avec des maisons.
Objectifs langagiers			
– Nommer les différents éléments. – Caractériser la taille, la couleur, les alvéoles.	– Expliquer la stratégie de construction : l’ordre, la manière d’élaborer... – Nommer les parties de la maison. – Les caractériser. – Les comparer.	– Anticiper la réalisation de la maison. – Définir son projet. – Exprimer des demandes successives. – Caractériser et nommer les éléments nécessaires.	– Prendre en compte l’avis de l’autre. – Discuter avec lui. – Prendre des décisions. – Expliquer.
Matériel			
Jeu comprenant de nombreuses briques.	Un kit de briques pour chacun comprenant les mêmes pièces.	Le maître, distributeur des briques sur demande.	Maisons préalablement fabriquées lors de séances antérieures.
Consigne de départ			
Pas de consigne stricte; découverte assez libre du matériel.	Vous allez construire chacun une maison pour le bonhomme lego avec une porte et une fenêtre.	Même consigne. Je serai le marchand de matériel et vous viendrez chercher ce qu’il vous faut pour construire. Vous me demanderez exactement ce qu’il vous faut.	Il faut que vous organisiez ensemble une rue avec toutes les maisons construites par chacun.
Relances – langage du maître			
– Sollicitation. – Reprise. – Questionnement. – Interprétation. – Encouragement.	– Questionnement. – Sollicitation. – Commentaire. – Expression. – Interprétation.	– Questionnement. – Réponse. – Interprétation. – Commentaire.	– Questionnement sur les choix. – Questionnement sur les stratégies.

Section de petits	Section de moyens – deux situations		Section de grands
Complexification lexicale introduite par le maître à défaut d'emploi par les enfants			
<ul style="list-style-type: none"> – Noms des couleurs. – Expressions relatives à la taille (long, court...). – Nombres (jusqu'à 6). – Utilisation de « moins » et « plus ». – Verbes d'action : poser, ranger, faire un tas, mettre en tas, taper, empiler, encastrier, choisir, serrer. – Lexique spatial : à côté. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reprise du lexique de la petite section. – Noms des parties d'une maison. – Adjectifs caractérisant la maison. – Lexique spatial : sur, sous, à côté, au-dessus, au-dessous, entre... – Verbes d'action : monter, enlever, poser, agrandir, placer, écarter... – Utilisation de comparatifs : plus court... – Lexique temporel : après, avant, puis après. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reprise du lexique de la petite section. – Utilisation de conjonctions : pour. – Formules de politesse s'il te plaît, s'il vous plaît, merci, pourriez-vous, peux-tu... 	<ul style="list-style-type: none"> – Reprise du lexique des sections antérieures. – Conjonctions : parce que, puisque, pourquoi, comment, de quelle manière, car. – Verbes d'action : inverser, ajuster, aligner.
Complexification syntaxiques			
<p>Phrases simples au présent : un mot, un nom + un verbe, un sujet + un verbe + un complément.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Utilisation du pronom « je ». – Phrases au présent mais complexifiées (plusieurs propositions). – Phrases interrogatives. 	<ul style="list-style-type: none"> – Emploi du futur. – Questions (formes variées) et réponses en adéquation. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dialogues avec enchaînements fluides. – Phrases variées.
Autres canaux de communication			
<ul style="list-style-type: none"> – Montrer l'objet. – Imiter la longueur, le côté « petit ». 	<p>Imiter le geste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Interroger des yeux. – Montrer avec les yeux, avec la main. – Mimer. 	<ul style="list-style-type: none"> – Admirer. – S'étonner. – Exprimer une réserve en faisant la moue.

A1c – Faire évoluer des jeux en maternelle

En petite section

Dans une classe de petite section, l'enseignant remarque que les enfants jouent plutôt aux déménageurs dans le coin cuisine. Il décide alors de reprendre cette situation en EPS et choisit de développer des jeux avec les enfants dans le coin cuisine. Il s'installe dans le coin avec eux et assure la mise en place d'un scénario où il va être la maman ou le papa cuisinant un repas, le dégustant. Dans ce jeu du faire-semblant, l'adulte verbalise ce qu'il fait (préparation d'une recette), ce qu'il ressent (température d'un plat, trop chaud ou pas assez; goût de certains mets, trop salé, pas assez sucré) et échange avec les enfants; il accueille aussi leurs initiatives.

Progressivement, les enfants construisent eux-mêmes leurs propres scénarios, voire reprennent partiellement ou complètement celui initié par le maître.

Pour que cette situation permette aux enfants d'enrichir leur activité langagière, l'enseignant doit aussi penser à son évolution tout au long de deux périodes. Quand il verra les enfants désertir ce coin, il pourra créer dans cet espace un coin marchand. Cette modification sera annoncée aux enfants et le maître devra développer un nouveau scénario introduisant le marchand et le client. Il pourra employer le vouvoiement pour que cette situation soit réaliste; il est important que les objets à acheter fassent envie aux enfants, qu'ils disposent d'un porte-monnaie pour compter des « sous » et qu'ils puissent être marchands à leur tour. Les enfants peuvent décider des objets qui seront à acheter.

En moyenne section

Dans une classe de moyenne section, cette situation familière, ludique, peut contribuer à la prise de conscience de l'équipotence de deux collections dans une situation d'échange. En effet, l'enseignant s'appuie sur la connaissance du scénario du jeu de la marchande développée en petite section mais indique aux enfants qu'il a choisi de transformer ce jeu pour qu'ils apprennent à échanger. Pour pouvoir acheter, ils devront donner une pièce pour chaque objet. Ils seront tour à tour marchand ou client. Quand chaque enfant a dépensé toutes ses pièces, l'enseignant l'invite à redonner les objets en échange des pièces. L'enseignant s'assure ainsi de la compréhension « une pièce pour un objet ». L'enseignant invite les enfants à verbaliser leurs actions.

Dans un second temps, l'enseignant peut proposer aux enfants de remplir une feuille de commande. Chacun dispose d'un nombre de sous dans son porte-monnaie et d'une fiche-commande comportant les objets et la quantité demandée. Cet écrit spécifique « bon de commande » devra être expliqué par l'adulte aux enfants. Ils devront percevoir la fonctionnalité de ce tableau et le mettre en lien avec ce qu'ils veulent acheter. L'enseignant pourra aider les enfants dans la rédaction de leur bon de commande ainsi que pour la préparation des sous nécessaires au paiement de la commande. Dans cette situation, la réponse n'est pas disponible d'emblée, nécessite une anticipation sur l'action à réaliser.

Dans un troisième temps, les enfants seront invités à comprendre aussi une commande en jouant le marchand qui prépare les commandes effectuées par ses pairs. Il devra vérifier si la commande correspond à « l'argent » disponible. Le marchand devra expliquer pourquoi il peut ou ne peut pas répondre à la commande (trop ou pas assez de sous). L'enseignant pourra soutenir l'enfant dans ses explications, il pourra proposer plusieurs essais, mais aussi des ajustements.

En grande section

Dans une classe de grande section, l'enseignant s'assurera de la connaissance du scénario de la marchande; il pourra reprendre si nécessaire les activités de moyenne section et complexifier les échanges en donnant des valeurs différentes aux objets à acheter.

A2. Programme CP et CE1 – 24h/semaine

Cycle des apprentissages fondamentaux

DOMAINES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM
Maîtrise du langage et de la langue française	9 h	10 h
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	
Mathématiques	5 h	5 h 30
Découvrir le monde	3 h	3 h 30
Langue étrangère ou régionale	1 h	2 h
Éducation artistique	3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	

ACTIVITÉS QUOTIDIENNES (*)	HORAIRE MINIMUM
Lecture et écriture (rédaction ou copie)	2 h 30

A3. Programme CE2 CM1 CM2 – 24h/semaine

Cycle des approfondissements

DOMAINES	CHAMPS DISCIPLINAIRES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM	HORAIRE DU DOMAINE
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	4 h 30	5 h 30	12 h
	Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1 h 30	2 h	
	Langue étrangère ou régionale	1 h 30	2 h	
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30	0 h 30	
Éducation scientifique	Mathématiques	5 h	5 h 30	8 h
	Sciences expérimentales et technologie	2 h 30	3 h	
Éducation artistique	Éducation musicale Arts visuels	3 h		3 h
Éducation physique et sportive		3 h		3 h

DOMAINES TRANSVERSAUX	HORAIRE
Maîtrise du langage et de la langue française	13 h réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 h quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture
Éducation civique	1 h répartie dans tous les champs disciplinaires 0 h 30 pour le débat hebdomadaire

A4. Collège : 6e – 28h/semaine

ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES	HORAIRE DE L'ÉLÈVE
Français	4 + (0,5) ou 5
Mathématiques	4
Langue vivante étrangère	4
Histoire-géographie-éducation civique	3
Sciences et techniques : - sciences de la vie et de la Terre - technologie	1 + (0,5) 1 + (0,5)
Enseignements artistiques : - arts plastiques - éducation musicale	1 1
Éducation physique et sportive	4
Aide aux élèves et accompagnement de leur travail personnel : 2 heures par division	
Heures de vie de classe : 10 heures annuelles	

A5. Collège : 5^e et 4^e – 28h/semaine

TITRE	CLASSE DE CINQUIÈME		CLASSE DE QUATRIÈME	
	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)
Enseignements obligatoires Français	4	5	4	5
Mathématiques	3,5	4,5	3,5	4,5
Première langue vivante étrangère	3	4	3	4
Deuxième langue vivante (**)			3	
Histoire-géographie-éducation civique	3	4	3	4
Sciences et techniques : - Sciences de la vie et de la Terre - Physique et chimie - Technologie	1,5 1,5 1,5	2,5 2,5 2,5	1,5 1,5 1,5	2,5 2,5 2,5
Enseignements artistiques : - Arts plastiques - Éducation musicale	1 1	2 2	1 1	2 2
Éducation physique et sportive	3	4	3	4
Horaire non affecté À répartir par l'établissement	1		1	
Enseignements facultatifs Latin (***)	2		3	
Langue régionale (****)			3	
Heures de vie de classe	10 heures annuelles		10 heures annuelles	

A6. Collège : 3^e – 28h/semaine

Enseignements obligatoires	3 ^e à option langue vivante 2	3 ^e à option technologie
Français	4 h 30	4 h 30
Mathématiques	4 h	4 h
Première langue vivante étrangère	3 h	3 h
Histoire-Géographie-Éducation civique	3 h 30	3 h
Sciences de la Vie et de la Terre	1 h 30	1 h 30
Physique-Chimie	2 h	1 h 30
Technologie	2 h	
Enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale)	2 h	2 h
Éducation physique et sportive	3 h	3 h
Enseignements optionnels		
Obligatoires		
Deuxième langue vivante (**)	3 h	
Technologie		5 h (*)
Facultatifs		
Latin	3 h	
Grec	3 h	
Langue régionale (***)	3 h	
Deuxième langue vivante (**)		3 h

A6. Socle des connaissances et des compétences (2006).

La maîtrise de la langue française
La pratique d'une langue vivante étrangère
Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
La culture humaniste
Les compétences sociales et civiques
L'autonomie et l'initiative

Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

[...]

UN SAVOIR VIVANT

Cette volonté de montrer le sens de l'éducation se manifeste dans la structure même du socle, qui se décline en sept grandes compétences, chacune décomposée en *connaissances*, *capacités* et *attitudes*.

Cette présentation exprime l'ambition du projet. Il n'était pas question de se limiter à la liste des connaissances théoriques. Le but était de montrer que l'école obligatoire doit donner aussi les moyens d'utiliser le savoir dans des situations concrètes. Bref, transmettre des *connaissances*, mais encore les *capacités* à les mettre en œuvre dans des situations variées. Un savoir vivant en somme, mobilisable dans toute situation, pendant la scolarité mais aussi tout au long de l'existence.

Prenons un exemple : la maîtrise de la langue française repose sur la *connaissance* du vocabulaire, de la grammaire, de l'ortho- graphe. Mais la connaissance de ces règles ne serait rien sans la *capacité* d'écrire, de lire, de s'exprimer à l'oral – faute de quoi les élèves seraient dépositaire d'un savoir mort, formel, inutile.

Autrement dit, l'école doit former des têtes bien pleines, mais aussi bien faites, c'est-à-dire capables de tirer parti des connaissances dans la vie de tous les jours, au travail bien sûr mais encore dans toute autre situation. C'est ainsi que l'éducation devient un vrai « bagage », pour toute la vie, un acquis faisant de chacun un homme capable de s'adapter à des contextes différents, capable de bâtir des projets, capable de choisir.

Le texte du socle va plus loin encore, puisqu'il distingue en outre des *attitudes*. Reprenons l'exemple de la maîtrise de la langue : elle se fonde sur des *connaissances*, qui permettent de développer certaines *capacités*, mais aussi certaines *attitudes* : le goût pour la lecture, l'ouverture au dialogue, la volonté de justesse dans l'expression – ce qui au bout du compte restera comme autant de dispositions fondamentales d'un esprit bien formé et libre.

On pourrait multiplier les exemples : de la maîtrise d'une langue étrangère découlent l'ouverture d'esprit, la volonté de communiquer avec nos voisins européens ou d'autres personnes étrangères ; les mathématiques forment à la rigueur et à la précision, au respect de la vérité rationnellement établie ; la culture scientifique à l'esprit critique, au sens de l'observation, etc.

Les sept piliers du socle commun

Le socle commun met donc les *connaissances* et les *capacités* en rapport avec le but le plus noble de l'éducation : la formation d'une personne qui ne sera pas seulement capable de comprendre vite, et d'agir bien, mais possédera certaines qualités, comme l'ouverture d'esprit, le respect de l'autre et des règles de vie commune.

S'agit-il d'un excès d'idéalisme ? Je ne le crois pas. Ce serait à mon sens une erreur, et sans doute une lâcheté, que de renoncer aux valeurs qui fondent l'Éducation nationale et qui sous- tendent effectivement le socle. Car si l'Éducation nationale abandonne les idéaux qu'elle a hérités des Lumières, elle n'est plus une école, mais juste un centre de formation, obéissant à des impératifs utilitaristes.

LES SEPT PILIERS DU SOCLE COMMUN

Le texte du socle commun s'articule en sept grandes compétences, qui sont en quelque sorte les sept grands piliers de ce socle. Chaque fois, on y retrouve la division en connaissances, capacités et attitudes. Je voudrais souligner pour chacun d'eux quelques points qui m'apparaissent essentiels.

1 LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE

La maîtrise de la langue française est la base de toute l'éducation. Le dire semble relever de l'évidence. Mais beaucoup trop de jeunes quittent le système scolaire sans posséder la maîtrise élémentaire du français. Ceux-là sont amputés d'une part importante de leur existence intellectuelle et sociale : car il est impossible de développer une pensée rigoureuse, ni de communiquer avec autrui sans vocabulaire précis.

Le socle réaffirme donc le caractère impératif de la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire, et de la syntaxe. Pour cela, un entraînement spécifique doit y être consacré : exercices de conjugaison, dictées, récitations doivent faire partie intégrante de l'apprentissage des règles de la langue.

2 LA PRATIQUE D'UNE LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE

Chacun le sait : nous vivons à l'heure de la mondialisation. Il est donc essentiel que l'école donne à chacun les moyens de s'ouvrir sur le monde par la maîtrise d'une langue étrangère. Car désormais, l'absence de maîtrise d'au moins une langue étrangère est un sérieux handicap pour la vie professionnelle, et l'école ne peut permettre que les élèves la quittent sans qu'ils aient acquis cette maîtrise élémentaire. Elle doit veiller en particulier à ce que les élèves soient capables de parler correctement cette langue étrangère.

3 LA CONNAISSANCE DES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DES MATHÉMATIQUES, ET LA MAÎTRISE D'UNE CULTURE SCIENTIFIQUE

Comme la maîtrise de la langue, celle du calcul fait partie des exigences les plus anciennes de l'école obligatoire. « Savoir lire, écrire, compter » : c'était le mot d'ordre naguère, qui reste d'actualité ! Car l'absence de maîtrise des opérations élémentaires de calcul est un handicap aussi grave qu'une orthographe déficiente.

Il importe aussi que les élèves se constituent une culture scientifique de base, pour comprendre les grandes lois qui régissent l'univers, notre planète et aussi notre corps. En outre, dans les pays développés, comme la France, les sciences jouent un rôle fondamental : elles inventent les nouvelles théories, et donc les bases des progrès qui créent notre environnement technique. Sans une culture scientifique et technique suffisante, nos enfants seraient laissés sans repères dans un monde que la science et la technique ont façonné. Ils seraient par suite incapables d'agir sur lui, de le transformer.

4 LA POSSESSION D'UNE CULTURE HUMANISTE

Nous ne vivons pas seulement dans un monde structuré par la technique, mais aussi par l'histoire, les grandes œuvres d'art, les valeurs, les idées. Donner accès à cet univers culturel, c'est enrichir la perception des enfants.

C'est aussi leur donner des repères. On dit volontiers aujourd'hui que nos enfants manquent de repères. La culture humaniste permet précisément de leur en donner, notamment par la connaissance des repères chronologiques et géographiques : grâce à eux, les élèves peuvent savoir d'où ils viennent, où ils se situent. Ne sous-estimons pas la valeur structurante de tels repères.

J'ajoute que cette culture ne saurait être étroitement nationale, surtout à l'heure de l'Europe. C'est pourquoi le socle inclut les grandes réalisations de la culture européenne : les textes majeurs (la *Bible*, l'*Illiade*, l'*Odyssee*, etc.) mais aussi les grandes œuvres du patrimoine mondial, afin de permettre aux élèves de comprendre ce qu'il y a d'universel et donc d'essentiel dans toutes les cultures humaines.

5 LA MAÎTRISE DES TECHNIQUES USUELLES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

À l'heure d'Internet, il aurait été peu compréhensible de négliger la formation aux nouvelles technologies de l'information. Tous les parents savent bien que les jeunes ont une grande appétence pour ces technologies, notamment l'ordinateur. Le socle prévoit donc de donner aux élèves une maîtrise plus approfondie de ces outils.

Ils doivent surtout acquérir la capacité de trier les informations et une attitude critique vis-à-vis d'elles, faute de quoi ils n'en sont plus que des récepteurs passifs. Cette attitude critique est la condition d'un usage intelligent

des ressources offertes par Internet. Il faut impérativement leur apprendre à se repérer dans cette immense bibliothèque mondiale où rien n'est hiérarchisé !

6 L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES SOCIALES ET CIVIQUES

L'école doit préparer les enfants à vivre en société. Mais ils ne pourront vraiment prendre part à la vie de notre pays que s'ils connaissent et respectent les règles de la vie collective. Les règles civiques doivent en particulier faire l'objet d'un apprentissage attentif. C'est pourquoi le socle commun insiste en particulier sur la connaissance des symboles de la République et de leur signification.

Il est tout aussi nécessaire que les élèves connaissent les mécanismes fondamentaux de notre démocratie (représentation nationale, justice, fiscalité, etc.). Ainsi le socle met en place un véritable *parcours civique pour les élèves*, qui comprend tout à la fois la connaissance des principes de la vie en société, des éléments du droit, et l'acquisition de la notion de responsabilité individuelle.

7 L'ACCESSION À L'AUTONOMIE ET L'ACQUISITION DE L'ESPRIT D'INITIATIVE

Ce septième pilier est essentiel, car l'éducation aurait manqué son but si elle ne parvenait pas à former des êtres autonomes, c'est-à-dire capables de juger par eux-mêmes, de se prendre en main. Ils pourront ainsi transposer les savoirs du domaine scolaire à des situations différentes et profiter de la culture scolaire pour toute leur vie. L'autonomie et l'esprit d'initiative leur permettront enfin de concevoir des projets, de les mettre en œuvre, et d'innover. Dans un monde où l'innovation incessante est le moteur du progrès, ils auront de bons atouts pour leur vie professionnelle future.

APRÈS LE SOCLE

Avec la parution du socle commun, l'Éducation nationale a franchi une étape importante. Mais bien des choses restent à faire pour rendre effective la pratique du socle commun.

D'abord, nous devons adapter les programmes d'enseignement à ce texte. Je l'ai dit : le socle n'est pas un condensé de ce qui existe déjà. Il ouvre de nouvelles perspectives, définit de nouvelles ambitions pour l'école. Les programmes doivent s'y conformer.

En insistant sur l'exigence première de la maîtrise du français, le socle commun impose à l'école de rendre effective la maîtrise de la langue, en mettant en œuvre les meilleures méthodes. J'ai voulu que la rentrée 2006 soit marquée d'une réelle avancée en ce sens. C'est pourquoi j'ai modifié les programmes de l'école primaire, afin de recentrer l'apprentissage de la lecture sur la méthode la plus efficace.

D'autres aménagements suivront, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire, qui doit se fonder sur l'acquisition méthodique des règles de base. Par ailleurs, nous avons déjà entrepris d'importants efforts en faveur de l'enseignement des langues vivantes. Depuis la rentrée 2005, l'enseignement d'une langue vivante a été généralisé au CE2. À partir de la rentrée 2007, l'apprentissage d'une première langue vivante pourra commencer au CE1. À tous les niveaux, la pratique orale sera renforcée.

L'Éducation nationale va aussi mettre en place des évaluations régulières des élèves. Car en publiant le texte du socle commun, l'Éducation nationale détermine des objectifs, les communique, et s'engage à faire en sorte que tous les élèves atteignent le niveau fixé par elle.

Pour que le texte du socle se traduise dans les faits, nous veillerons à évaluer régulièrement son acquisition par les élèves grâce à des tests de connaissance appropriés. Trois paliers sont d'ores et déjà définis.

Un premier palier, à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux (CE1), correspondra notamment à l'acquisition de la lecture courante et de l'écriture (ces élèves seront en particulier testés sur leur capacité de lire à haute voix et de comprendre les textes qu'ils déchiffrent). Un deuxième palier, à la fin de l'école primaire, validera en particulier l'acquisition des règles fondamentales de la grammaire, de la conjugaison, du calcul élémentaire et des quatre opérations.

Enfin, le diplôme national du brevet permettra d'évaluer la maîtrise du socle à la fin du collège. L'Éducation nationale s'engage aussi à ce que tous les élèves parviennent à la maîtrise des connaissances et compétences que

développe le socle commun. C'est pourquoi nous devons aider les élèves qui éprouvent des difficultés à un moment ou à un autre de leur parcours.

À cette fin, j'ai décidé de mettre en place dès la rentrée 2006 des *programmes personnalisés de réussite éducative* dans toutes les classes de CE1 : lors de l'évaluation faite en début d'année, les élèves en difficulté bénéficieront d'un soutien personnalisé, afin de combler leur éventuel retard en lecture.

Ces programmes de soutien personnalisés existent déjà dans certaines classes de 6e. Ils seront étendus à l'entrée du collège dès l'année 2006-2007. La réussite de tous les élèves reste donc l'objectif fondamental de l'Éducation nationale.

Le socle commun aura aussi d'importantes conséquences pour les professeurs. Car il faudra que la connaissance du socle devienne un élément fondamental de leur formation. Bien connaître le socle devra être le premier devoir du futur enseignant, quelle que soit sa discipline. La rénovation de leur formation dans les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) devra en tenir compte. Enfin, les professeurs plus expérimentés devront eux aussi s'en imprégner.

LE SOCLE, « CIMENT DE LA NATION »

Je ne voudrais pas achever cette présentation sans rappeler une idée qui me tient particulièrement à cœur. Vous pourrez lire dans le texte que le socle est le « ciment de la Nation ».

On lit souvent que le « lien national est à réinventer ». Je suis persuadé que le socle y contribue ! Qu'est-ce que le socle, sinon le fondement même d'une communauté nationale de savoirs, de pratiques, d'attitudes ? En un mot : une culture commune.

Nous en avons besoin plus que jamais, car c'est tout simplement la condition du dialogue. Pour se comprendre, encore faut-il vivre dans le même univers, partager des repères communs. Et, précisément, le socle fera que tous les enfants de France partageront de tels repères intellectuels, culturels, civiques. C'est pourquoi le socle est bien, en effet, le « ciment de la Nation ».

J'en suis convaincu : la publication, la mise en œuvre, la connaissance par tous les Français du socle commun contribueront à donner un nouvel élan à l'Éducation nationale et, au-delà, à la vie civique de notre pays.

Bonne lecture !

ANNEXE

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en arrête le principe en précisant que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». De plus, par l'article 2 de la même loi, « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

Pour toutes ces raisons, le socle commun est le ciment de la nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.

La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ».

Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

Cinq générations après les lois scolaires fondatrices de la III^e République, une génération après l'instauration du

collège unique, le socle constitue une référence commune, pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'école, mais aussi pour tous les enseignants.

L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. L'école doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés.

Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.

Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

À l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement.

[...]

© CNDP, 2006 SCÉRÉN/CNDP – Téléport 1@4 - BP 80158 86961 Futuroscope cedex

ISBN CDPN : 978-2-240-02592-0 Dépôt légal : mars 2007.

A7. Socle commun de connaissances, des compétences et de culture (2015).

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer
Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre
Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen
Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques
Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

NOR : MENE1506516D décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 MENESR - DGESCO A1-2

Vu code de l'éducation, notamment article L. 122-1-1 ; avis du CSP du 12-2-2015 ; avis du CSE du 12-3-2015

Publics concernés : élèves en cours de scolarité obligatoire des écoles élémentaires, des collèges et lycées publics et privés sous contrat de l'éducation nationale et de l'enseignement agricole, et, pour l'annexe, les enfants instruits dans la famille ou dans les établissements d'enseignement privés hors contrat. Objet : publication du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire de septembre 2016. Notice : le décret prévoit un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture destiné à remplacer le socle commun de connaissances et de compétences actuellement en vigueur. Références : le présent décret est pris en application de l'article L. 122-1-1 du code de l'éducation dans sa rédaction issue de l'article 13 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Le code de l'éducation modifié par le présent décret peut être consulté, dans sa rédaction issue de cette modification, sur le site Légifrance (<http://www.legifrance.gouv.fr/>).

Article 1 - Les articles D. 122-1 à D. 122-3 du code de l'éducation sont remplacés par les dispositions suivantes : « Art. D. 122-1. - Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu à l'article L. 122-1-1 est composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire : « 1° les langages pour penser et communiquer : ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ; « 2° les méthodes et outils pour apprendre : ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages ; « 3° la formation de la personne et du citoyen : ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ; « 4° les systèmes naturels et les systèmes techniques : ce domaine est centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes ; « 5° les représentations du monde et l'activité humaine : ce domaine est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain. »

« Art. D. 122-2. - Chaque domaine de formation énoncé à l'article D. 122-1 comprend des objectifs de connaissances et de compétences qui sont définis en annexe à la présente section. « Chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives. « Les objectifs de connaissances et de compétences de chaque domaine de formation et la contribution de chaque discipline ou enseignement à ces domaines sont déclinés dans les programmes d'enseignement prévus à l'article L. 311-1 et suivants. »

« Art. D. 122-3. - Les acquis des élèves dans chacun des domaines de formation sont évalués au cours de la scolarité sur la base des connaissances et compétences attendues à la fin des cycles 2, 3 et 4, telles qu'elles sont fixées par les programmes d'enseignement. « Dans le domaine de formation intitulé "les langages pour penser et communiquer", cette évaluation distingue quatre composantes : langue française ; langues étrangères et, le cas échéant, langues régionales ; langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; langages des arts et du corps. « L'acquisition et la maîtrise de chacun de ces domaines ne peuvent être compensées par celles d'un autre domaine. Les quatre composantes du premier domaine, mentionnées dans l'alinéa ci-dessus, ne peuvent être compensées entre elles. « En fin de cycle 4, le diplôme national du brevet atteste la maîtrise du socle commun. »

Article 2 - L'annexe du présent décret remplace l'annexe de la section 1 du chapitre II du titre II du livre Ier du code de l'éducation.

Article 3 - Le code de l'éducation est ainsi modifié : 1° À l'article D. 131-11, les termes : « D. 122-1 » sont remplacés par les termes : « D. 122-2 » ; 2° Dans toutes les dispositions réglementaires en vigueur, les mots : « socle commun de connaissances et compétences » et les mots : « socle commun de connaissances et de compétences » sont remplacés par les mots : « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Article 4 - Les dispositions du présent décret sont applicables à Wallis-et-Futuna, en Polynésie Française et en Nouvelle-Calédonie à l'exception, pour ce dernier territoire, des classes de l'enseignement primaire.

Article 5 - Le présent décret entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2016.

Article 6 - La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et la ministre des outre-mer sont chargées, chacune en ce qui la concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 31 mars 2015

Manuel Valls Par le premier ministre :

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Najat Vallaud-Belkacem

La ministre des outre-mer George Pau-Langevin

Annexe

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves.

Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches : - il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ; - il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ; - il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ; - il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ; - il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ; -

il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès.

Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde.

Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible.

La logique du socle commun implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève, comme le rappelle l'intitulé des cycles d'enseignement de la scolarité obligatoire que le socle commun oriente : cycle 2 des apprentissages fondamentaux, cycle 3 de consolidation, cycle 4 des approfondissements. Ainsi, la maîtrise des acquis du socle commun doit se concevoir dans le cadre du parcours scolaire de l'élève et en référence aux attendus et objectifs de formation présentés par les programmes de chaque cycle. La vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle. Cela contribue à un suivi des apprentissages de l'élève. Pour favoriser cette maîtrise, des stratégies d'accompagnement sont à mettre en œuvre dans le cadre de la classe, ou, le cas échéant, des groupes à effectifs réduits constitués à cet effet.

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Le domaine des langages pour penser et communiquer recouvre quatre types de langage, qui sont à la fois des objets de savoir et des outils : la langue française ; les langues vivantes étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps. Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture. Il découvre le plaisir

de lire. L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser ses intentions et sa pensée. Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture. Il apprend que la langue française a des origines diverses et qu'elle est toujours en évolution. Il est sensibilisé à son histoire et à ses origines latines et grecques.

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale

L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale. Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases ; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques...).

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques

L'élève utilise les principes du système de numération décimal et les langages formels (lettres, symboles...) propres aux mathématiques et aux disciplines scientifiques, notamment pour effectuer des calculs et modéliser des situations. Il lit des plans, se repère sur des cartes. Il produit et utilise des représentations d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels tels que schémas, croquis, maquettes, patrons ou figures géométriques. Il lit, interprète, commente, produit des tableaux, des graphiques et des diagrammes organisant des données de natures diverses. Il sait que des langages informatiques sont utilisés pour programmer des outils numériques et réaliser des traitements automatiques de données. Il connaît les principes de base de l'algorithmique et de la conception des programmes informatiques. Il les met en œuvre pour créer des applications simples.

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres. Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir,

préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus.

La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être. Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines. Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort. Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections. L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser.

Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs. L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.

Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information

L'élève connaît des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il comprend les modes de production et le rôle de l'image. Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances. L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.

Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur

usage.

Outils numériques pour échanger et communiquer

L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur. L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse.

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen.

Ce domaine fait appel : - à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ; - à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ; - à la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience. Ce domaine est mis en œuvre dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. Il connaît le rôle éducatif et la gradation des sanctions ainsi que les grands principes et institutions de la justice. Il comprend comment, dans une société

démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'application dans des règles et dans le système du droit, que les citoyens peuvent faire évoluer selon des procédures organisées. Il connaît les grandes déclarations des droits de l'homme (notamment la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948), la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 et les principes fondateurs de la République française. Il connaît le sens du principe de laïcité ; il en mesure la profondeur historique et l'importance pour la démocratie dans notre pays. Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement. Il connaît les principales règles du fonctionnement institutionnel de l'Union européenne et les grands objectifs du projet européen. **Réflexion et discernement**

L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes. Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques. L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté, il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général. Il met en application et respecte les grands principes républicains. **Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative** L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement. L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte.

Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques

Ce domaine a pour objectif de donner à l'élève les fondements de la culture mathématique, scientifique et technologique nécessaire à une découverte de la nature et de ses phénomènes, ainsi que des techniques développées par les femmes et les hommes. Il s'agit d'éveiller sa curiosité, son envie de se poser des questions, de chercher des réponses et d'inventer, tout en l'initiant à de grands défis auxquels l'humanité est confrontée. L'élève découvre alors, par une approche scientifique, la nature environnante. L'objectif est bien de poser les bases lui permettant de pratiquer des démarches scientifiques et techniques.

Fondées sur l'observation, la manipulation et l'expérimentation, utilisant notamment le langage des mathématiques pour leurs représentations, les démarches scientifiques ont notamment pour objectif d'expliquer l'Univers, d'en comprendre les évolutions, selon une approche rationnelle privilégiant les faits et hypothèses vérifiables, en distinguant ce qui est du domaine des opinions et croyances. Elles développent chez l'élève la rigueur intellectuelle, l'habileté manuelle et l'esprit critique, l'aptitude à démontrer, à argumenter.

La familiarisation de l'élève avec le monde technique passe par la connaissance du fonctionnement d'un certain nombre d'objets et de systèmes et par sa capacité à en concevoir et en réaliser lui-même. Ce sont des occasions de prendre conscience que la démarche technologique consiste à rechercher l'efficacité dans un milieu contraint (en particulier par les ressources) pour répondre à des besoins humains, en tenant compte des impacts sociaux et environnementaux.

En s'initiant à ces démarches, concepts et outils, l'élève se familiarise avec les évolutions de la science et de la technologie ainsi que leur histoire, qui modifient en permanence nos visions et nos usages de la planète. L'élève

comprend que les mathématiques permettent de développer une représentation scientifique des phénomènes, qu'elles offrent des outils de modélisation, qu'elles se nourrissent des questions posées par les autres domaines de connaissance et les nourrissent en retour.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun Démarches scientifiques L'élève sait mener une démarche d'investigation. Pour cela, il décrit et questionne ses observations ; il prélève, organise et traite l'information utile ; il formule des hypothèses, les teste et les éprouve ; il manipule, explore plusieurs pistes, procède par essais et erreurs ; il modélise pour représenter une situation ; il analyse, argumente, mène différents types de raisonnements (par analogie, déduction logique...) ; il rend compte de sa démarche. Il exploite et communique les résultats de mesures ou de recherches en utilisant les langages scientifiques à bon escient. L'élève pratique le calcul, mental et écrit, exact et approché, il estime et contrôle les résultats, notamment en utilisant les ordres de grandeur. Il résout des problèmes impliquant des grandeurs variées (géométriques, physiques, économiques...), en particulier des situations de proportionnalité. Il interprète des résultats statistiques et les représente graphiquement. **Conception, création, réalisation** L'élève imagine, conçoit et fabrique des objets et des systèmes techniques. Il met en œuvre observation, imagination, créativité, sens de l'esthétique et de la qualité, talent et habileté manuels, sens pratique, et sollicite les savoirs et compétences scientifiques, technologiques et artistiques pertinents.

Responsabilités individuelles et collectives

L'élève connaît l'importance d'un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé et comprend ses responsabilités individuelle et collective. Il prend conscience de l'impact de l'activité humaine sur l'environnement, de ses conséquences sanitaires et de la nécessité de préserver les ressources naturelles et la diversité des espèces. Il prend conscience de la nécessité d'un développement plus juste et plus attentif à ce qui est laissé aux générations futures. Il sait que la santé repose notamment sur des fonctions biologiques coordonnées, susceptibles d'être perturbées par des facteurs physiques, chimiques, biologiques et sociaux de l'environnement et que certains de ces facteurs de risques dépendent de conduites sociales et de choix personnels. Il est conscient des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques. Il observe les règles élémentaires de sécurité liées aux techniques et produits rencontrés dans la vie quotidienne.

Pour atteindre les objectifs de connaissances et de compétences de ce domaine, l'élève mobilise des connaissances sur : - les principales fonctions du corps humain, les caractéristiques et l'unité du monde vivant, l'évolution et la diversité des espèces ; - la structure de l'Univers et de la matière; les grands caractères de la biosphère et leurs transformations ; - l'énergie et ses multiples formes, le mouvement et les forces qui le régissent ; - les nombres et les grandeurs, les objets géométriques, la gestion de données, les phénomènes aléatoires ; - les grandes caractéristiques des objets et systèmes techniques et des principales solutions technologiques.

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Ce domaine est consacré à la compréhension du monde que les êtres humains tout à la fois habitent et façonnent. Il s'agit de développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique. Ce domaine conduit aussi à étudier les caractéristiques des organisations et des fonctionnements des sociétés. Il initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : les découvertes scientifiques et techniques, les diverses cultures, les systèmes de pensée et de conviction, l'art et les œuvres, les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent.

Ce domaine vise également à développer des capacités d'imagination, de conception, d'action pour produire des objets, des services et des œuvres ainsi que le goût des pratiques artistiques, physiques et sportives. Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun L'espace et le temps L'élève identifie ainsi les grandes questions et les principaux enjeux du développement humain, il est capable d'appréhender les causes et les conséquences des inégalités, les sources de conflits et les solidarités, ou encore les problématiques mondiales concernant l'environnement, les ressources, les échanges, l'énergie, la démographie et le climat. Il comprend également que les lectures du passé éclairent le présent et permettent de l'interpréter. L'élève se repère dans l'espace à différentes échelles, il comprend les grands espaces physiques et humains et les principales caractéristiques géographiques de la Terre, du continent européen et du territoire national : organisation et localisations, ensembles régionaux, outre-mer. Il sait situer un lieu ou un ensemble géographique en utilisant des cartes, en les comparant et en produisant lui-même des représentations graphiques.

Organisations et représentations du monde

L'élève lit des paysages, identifiant ce qu'ils révèlent des atouts et des contraintes du milieu ainsi que de l'activité humaine, passée et présente. Il établit des liens entre l'espace et l'organisation des sociétés. Il exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques. Il justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres. Il s'approprie, de façon directe ou indirecte, notamment dans le cadre de sorties scolaires culturelles, des œuvres littéraires et artistiques appartenant au patrimoine national et mondial comme à la création contemporaine.

Invention, élaboration, production

L'élève imagine, conçoit et réalise des productions de natures diverses, y compris littéraires et artistiques. Pour cela, il met en œuvre des principes de conception et de fabrication d'objets ou les démarches et les techniques de création. Il tient compte des contraintes des matériaux et des processus de production en respectant l'environnement. Il mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif. Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques. Il connaît les contraintes et les libertés qui s'exercent dans le cadre des activités physiques et sportives ou artistiques personnelles et collectives. Il sait en tirer parti et gère son activité physique et sa production ou sa performance artistiques pour les améliorer, progresser et se perfectionner. Il cherche et utilise des techniques pertinentes, il construit des stratégies pour réaliser une performance sportive. Dans le cadre d'activités et de projets collectifs, il prend sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer ou s'affronter dans un cadre réglementé.

Pour mieux connaître le monde qui l'entoure comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur : - les principales périodes de l'histoire de l'humanité, situées dans leur chronologie, les grandes ruptures et les événements fondateurs, la notion de civilisation ; - les principaux modes d'organisation des espaces humanisés ; -

la diversité des modes de vie et des cultures, en lien avec l'apprentissage des langues ; - les éléments clés de l'histoire des idées, des faits religieux et des convictions ; - les grandes découvertes scientifiques et techniques et les évolutions qu'elles ont engendrées, tant dans les modes de vie que dans les représentations ; - les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés ; - les principaux modes d'organisation politique et sociale, idéaux et principes républicains et démocratiques, leur histoire et leur actualité ; - les principales manières de concevoir la production économique, sa répartition, les échanges qu'elles impliquent ; - les règles et le droit de l'économie sociale et familiale, du travail, de la santé et de la protection sociale.

[...]

© Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche www.education.gouv.fr

A8. Enquête sur les jeux en maternelle

Axe de la connaissance du contexte :

Question : quels jeux sont à disposition dans la classe ?

Les réponses obtenues sont les suivantes :

jeux lecture, jeux ordinateur, jeux langage, jeux motricité fine, jeux manipulations, jeux imitation, jeux symboliques, jeux société, jeux mathématiques, jeux puzzles, jeux constructions

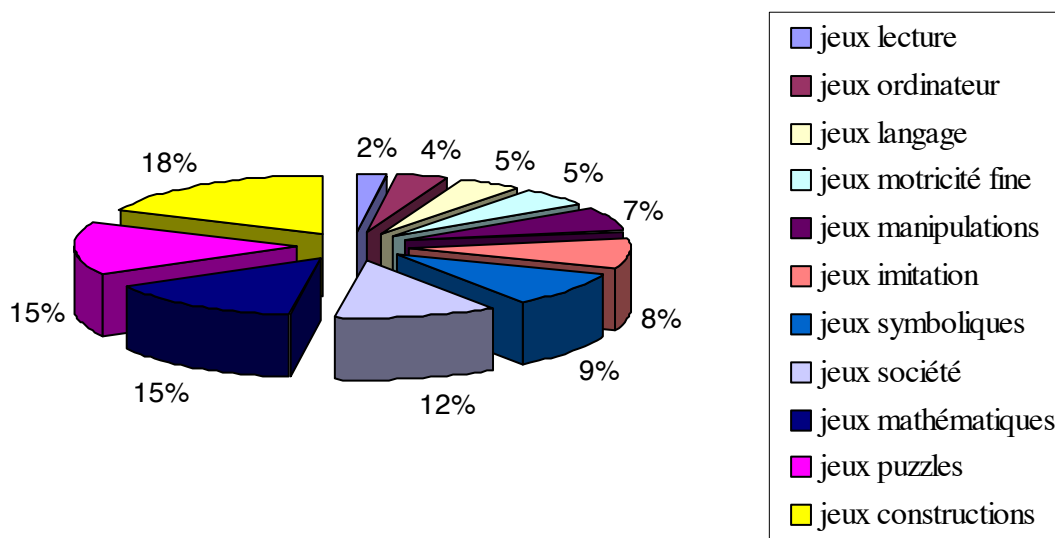


Figure 2 – Quels jeux sont à disposition dans la classe ?

1. 60% du corpus est constitué des jeux de construction, des puzzles, des jeux de société et des jeux mathématiques.
2. Les jeux ne sont pas un support privilégié pour entrer dans la lecture et le langage. *Ceci peut s'expliquer car la lecture et le langage sont abordés à travers l'ensemble des activités de l'école maternelle.*
3. Les jeux symboliques et les jeux d'imitation représentent 17% du matériel à disposition, ce qui confirme les constats de la DESCO : il y aurait une disparition des aménagements spécifiques aux jeux symboliques quand on monte dans les sections.

Dans les réponses à cette question, on note une catégorisation des jeux. (il n'y a pas de renvoi à une dénomination des jeux. On constate un déséquilibre entre les jeux. La prise de conscience de ce déséquilibre peut permettre des régulations dans la mise à disposition des jeux. De même, l'inventaire et la classification vont conduire à une nouvelle gestion du matériel jeu dans la classe.

Axe de l'analyse de pratique :

Question : Pour quel type de situation ?

Les réponses se répartissent dans les différents items :

Activité dirigée, socialisation, situation communication, activité de découverte, réinvestissement, autonomie, activité libre, non réponse, situation d'apprentissage

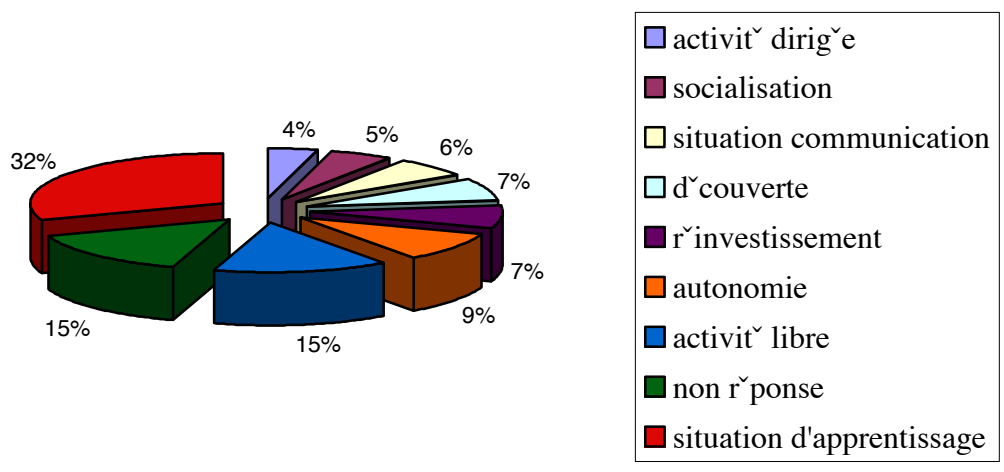


Figure 3 – Pour quel type de situation

1. Les enseignantes opèrent une distinction entre **activités dirigées et activités autonomes**
2. On note une déclinaison des différentes étapes de l'apprentissage – (Identification des étapes : découverte - apprentissage – réinvestissement).

15% des enseignantes n'ont pas fourni de réponse à la question posée. Ce qui démontre des besoins explicites en formation.

La diversité et la nature des réponses expriment une lecture de la pratique professionnelle des enseignants de maternelle.

Les mutualisations sont l'occasion de clarifier les différents concepts et d'échanger les représentations : qu'est-ce que l'autonomie ? Qu'est-ce que l'activité libre ? Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ?

Quels liens faites-vous entre les jeux et les apprentissages ?

Une distinction est faite entre les supports et les objectifs.

L'apprentissage/enseignement s'appuie sur les objectifs à finaliser.

À l'école maternelle l'apprentissage s'inscrit dans le champ ludique.

Pour 100% des enseignantes, il existe un lien entre les jeux et les apprentissages, même si son expression reste générale.

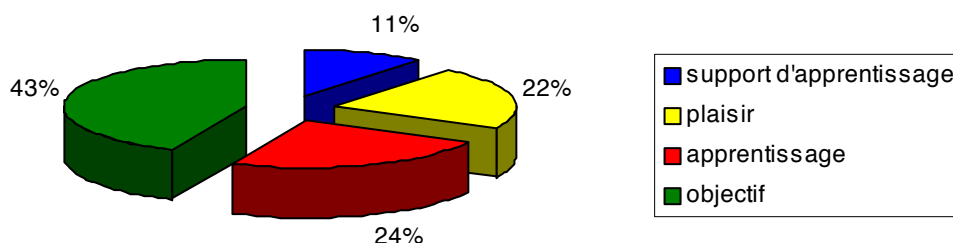


Figure 4 – Quels liens faites-vous entre les jeux et les apprentissages ?

Les réponses se distribuent entre 4 items : l'objectif, l'apprentissage, le plaisir, le support d'apprentissage.

A9a Présence du jeu en Français au collège 6e – 3e

FRANÇAIS – Oral – 6 ^e		
Objectifs d'apprentissages	Pratiques de jeu	Nombre d'occurrences du mot jeu
-La parole partagée	(Esquisse de séquence) Dans le cadre d'une séquence pédagogique, ou la constituant, la simulation globale donne lieu à une gamme étendue d'activités langagières et discursives, orales et écrites : recherche et consultation de documents, activités de discussions et de débat, lettres échangées, articles de presse, écrits d'imagination, récits quotidiens et jeux de rôles, etc.	1

FRANÇAIS – Oral, lecture - 5 ^e		
Objectifs d'apprentissages	Pratiques de jeu	Nombre de jeux
-Texte à écouter, à dire	Les dialogues : écoute et analyse de dialogues enregistrés, de pièces de théâtre, de sketches, de conversations diverses ; lecture orale de dialogues extraits de romans, pièces de théâtre et poèmes (travail de la diction); pratiques orales dans le débat (échange d'idées et d'arguments), dans les jeux de rôle, dans des formes simples de mise en scène.	1
- Le dictionnaire	On vérifie l'étymologie d'un mot chaque fois qu'elle présente un intérêt, on fait rechercher les familles de mots, on procède à des exercices ludiques avec le dictionnaire (invention de définitions, etc.).	1

FRANÇAIS – Oral, écriture - 3^e		
Objectifs d'apprentissages	Pratiques de jeu	Nombre de jeux
<p>-Texte à écouter, à dire</p> <p>- Les jeux d'écriture</p>	<p>Le dialogue : il est mis en jeu entre élèves ; il porte sur des sujets précis, limités ; il vise l'échange d'arguments et repose sur une documentation commune préalable.</p> <p>On peut demander aux élèves d'écrire le plus long texte possible sans indices permettant de savoir si le narrateur est masculin ou féminin. On peut les amener à jouer avec les paronymes, les homonymes ou les sonorités (assonances et allitérations). On peut, de la même façon, suggérer l'écriture d'un texte où telle ou telle voyelle n'apparaîtrait pas.</p> <p>Tous ces jeux amènent en fait les élèves à se préoccuper d'orthographe, mais d'une façon quelque peu détournée.</p>	<p>0</p> <p>1</p>

A9b – Présence du jeu en EPS au collège 6e – 3e

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE		
Compétences		
Activités	Compétences attendues	Nombre de jeux
Rugby Niveau 2	Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain d'un match en enchaînant des actions offensives basées sur l'alternative de jeu en pénétration ou en évitement face à une défense qui cherche à bloquer le plus tôt possible la progression du ballon. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié au franchissement de la ligne d'avantage. Observer et co-arbitrer.	3
Volley-ball Niveau 1	Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par le renvoi de la balle, seul ou à l'aide d'un partenaire, depuis son espace favorable de marque en exploitant la profondeur du terrain adverse. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié au renvoi de la balle. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.	2
Volley-ball Niveau 2	Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain d'un match en organisant en situation favorable l'attaque intentionnelle de la cible adverse par des balles accélérées ou placées face à une défense qui s'organise. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à l'efficacité de l'attaque. Observer et co-arbitrer.	2
Badminton Niveau 2	Rechercher le gain d'une rencontre en construisant le point, dès la mise en jeu du volant et en jouant intentionnellement sur la continuité ou la rupture par l'utilisation de coups et trajectoires variés. Gérer collectivement un tournoi et aider un partenaire à prendre en compte son jeu pour gagner la rencontre.	2
Tennis de table Niveau 2	Rechercher le gain d'une rencontre en construisant le point, dès la mise en jeu, pour rompre l'échange par des frappes variées en vitesse et en direction, et en utilisant les premiers effets sur la balle notamment au service. Gérer collectivement un tournoi et aider un partenaire à prendre en compte son jeu pour gagner la rencontre.	2
Arts du cirque Niveau 1	Composer et présenter dans un espace orienté un numéro collectif organisé autour d'un thème incorporant à un jeu d'acteur des éléments simples issus d'au moins deux des trois familles. Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres. Observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations.	1
Basket Niveau 1	Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non contact. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression de la balle. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.	2
Basket Niveau 2	Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant des montées de balle rapides quand la situation est favorable ou en organisant	

	une première circulation de la balle et des joueurs pour mettre un des attaquants en situation favorable de tir quand la défense est remplacée. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable. Observer et co-arbitrer.	
Football Niveau 1	Dans un jeu collectif à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble supposant une maîtrise suffisante du ballon pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression du ballon. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.	
Football Niveau 2	Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant les montées de balle collectives par une continuité des actions avec et sans ballon. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable. Observer et co-arbitrer.	
Handball Niveau 1	Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression de la balle. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.	2
Handball Niveau 2	Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant des montées de balle rapides quand la situation est favorable ou en organisant une première circulation de la balle et des joueurs pour mettre un des attaquants en situation favorable de tir quand la défense est remplacée. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable. Observer et co-arbitrer.	2
Rugby Niveau 1	Dans un jeu à effectif réduit et sur un terrain de largeur limitée, rechercher le gain d'un match par des choix pertinents permettant de conserver et de faire avancer le ballon jusqu'à l'en-but adverse face à une défense qui cherche à freiner ou bloquer sa progression. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression du ballon. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.	2

A10. Enquête exploratoire : Corpus élève CE2 et 5e

Corpus entretien élève CE2 réalisé le 4 octobre 2014 dans une médiathèque.

Question inaugurale « Parles moi des jeux que tu fais à l'école »

N°	Question/relance	Réponse	Commentaire
1	- Je voudrais que tu me parles de ce que tu as fait comme jeux à l'école, tu dis tout ce que tu veux	Je veux (jeu) jouer ...	Bien qu'étant d'accord pour l'entretien, il rechigne à abandonner son jeu de lego.
2	- qu'est-ce que tu fais cette année	les cartes YU-GI-OH maintenant et les toupies Beyblade en CP et CE1 ...	« Les cartes YU-GI-OH sont chargées d'une histoire et les joueurs qui les manipulent pénètrent aussi l'univers imaginaire créé par le concepteur ; ils en enrichissent leur culture de pairs » ³¹³ . L'enjeu est le gain ou l'échange de cartes « puissantes ».
3	- en maternelle ?	en CP les cartes YU-GI-OH, je jouais(jeu) avec mes amis dans la cour, on travaillait un petit peu	Apparemment les cartes apparaissent dans la cour en CP (avec les grands ?), le travail aussi.
4	- Où tu jouais le plus, en maternelle ou après ?	je m'ennuie moins, quand je joue (jeu) en récré, en classe on fait du dessin	L'actualité c'est le jeu en récré avec les copains, le dessin aussi.
5	- en histoire-géo vous faite quoi ?		Pas d'accroche avec l'histoire-géo.
6	- en maternelle...[s'appropriier le langage] tu me dis ce que t'en pense tout ce que tu veux...	(il s'en va, il continue son jeu de lego... Je relance)	La partie qu'il a entreprise, sa construction de lego le préoccupe davantage que l'entretien.
7	- en maternelle j'ai « se positionner avec son corps, des jeux dansés » vous avez fait ça ?	on a fait que du théâtre en CP	La pratique corporelle différente par le théâtre pour la représentation de fin d'année.
8	- en maternelle vous avez appris les nombres ?	non en CP, en CP on s'amusait jamais , les devoirs... et après on pouvait faire le théâtre, on pouvait faire les cours, en classe on avait que le dessin, le théâtre	Rupture ludique en CP , pour les nombres il y a initiation en GS, apparition des devoirs et disparition de l'amusement, une respiration/reprise

³¹³ Julie Delalande (2006). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. 2 (Vol. 39).

Note de lecture.

			ludique en CP avec le théâtre et le dessin.
9	- Une activité périscolaire ?	C'était pour le spectacle de fin de d'année	
10	- En classe ?	à la récré entre midi et 2, on faisait le théâtre dans la cour	Le théâtre pratiqué dans la cour en récré pas en classe
11	- des jeux en maths, en français, en instruction civique ?	non	Rupture ludique
12	- En éducation physique il y a des jeux ?	non	Rupture ludique plutôt étonnante
13	- Des pratiques artistiques avec les arts plastiques? Des visites des sorties au musée, au bois?	je me rappelle plus	Pas de souvenir de jeu
14	- en CE2 ?		Pas de réponse pour cette année
15	- l'année dernière, sortie piscine découverte de la nature il y avait des jeux ?	en CE2 on a fait une sortie, on a fait de la découverte,	En CE2 activité de découverte
16	- on vous a demande des choses à faire ?	D'observer et de faire les schémas	Retour discussion d'après découverte
17	- cette année vous utilisez l'ordinateur ?	Pour faire des recherches	Le joli mot « recherche »
18	- des jeux ?	Récré entre midi et 2 le jeudi	La récré de 2h du jeudi
19	- dans la classe ?	aucun jeu, rien	Rupture ludique
20	- des pratiques artistiques, les arts plastiques pas de jeux ?	non	Rupture ludique plutôt étonnante
21	- imaginer créer ? Vous n'avez rien du tout comme jeu ? Le modelage peut-être ?	en anglais on fait des musiques, je me rappelle plus	Reprise ludique surprenante avec la nouveauté de la pratique de l'anglais avec de la musique.
22	- en classe vous ne jouez pas?	en récréation, on joue (jeu) pas en classe	Rupture ludique en classe
23	- la pratique des arts plastiques ?	ah si quand on a fini, toutes les deux heures quand on a fini les devoirs on peut faire du dessin	Respiration ludique toutes les 2h avec le dessin
24	- c'est toujours du travail ?	Oui un peu	Pas du jeu
25	- il y a des coins jeux ?	La bibliothèque	Un espace de liberté de mouvement au final
26	- en maternelle il y en avait des endroits pour jouer ?	euh attends oui je crois...(silence)	
27	- quel est l'endroit où tu joues ?	sur ma table, le dessin, dans la cour	Le dessin est une activité ludique importante

28	- dans la cour tu peux jouer à tout ce que tu veux ?	Des ballons, la course	L'espace de jeu c'est la cour de récréation
29	- ce que tu préfères comme jeux ?	Les cartes YU-GI-OH	
30	- alors tu joues pour gagner?	on gagne la partie, la carte	
31	- en informatique tu joues que le jeudi en dehors de la classe dans une salle spéciale?	oui	
32	-que le jeudi	oui	
33	- tu joue dans des salles spéciales pas en classe	oui	
34	- comment tu arrives a apprendre sans jouer	jouer (jeu) on apprend rien, jouer (jeu) au lego on apprend rien	
35	- au lego tu apprends à construire, plus tu construits des choses différentes non ?	on apprend dans lire le jeu... la dictée c'est encore pire, ça m'embête quand ... c'est les devoirs, la dictée	
36	- pourquoi	c'est difficile, c'est rare que j'ai une bonne note	
37	- ça te fait de la peine	non c'est pas important	
38	-pourquoi?	les bilans c'est très important c'est la maîtresse qui l'a dit	
39	- vous avez un bilan en CE2	-	
40	- elle le dit souvent ?	-	
41	- c'est important pour la maitresse et pour toi?	un petit peu pour moi, pour passer en CM1	
43	- qu'est-ce qui t'intéresse le plus en français?	Rien, rien, j'aime que les maths	
44	-pourquoi ?	parce que c'est facile	
45	sciences et technologie vous en faites quand ?	en sciences...	
46	- c'est quoi le plus important pour toi?	c'est pas aller à l'école	
47	-pourquoi aller à l'école alors ?	les échanges de cartes	
48	-pour faire les échanges de cartes tu es obligé d'apprendre le français etc. et malgré cela tu vas à l'école pour jouer?	Papa et maman veulent pas que j'invite des amis alors...	
49	-tu en as parlé parle, tu as demande à tes parents	-	
50	- si il n'y a pas école tu ne peux pas jouer avec tes camarades	oui	
51	- plus tard tu veux faire quoi?	ninja professionnel	
52	- tu veux t'acheter quoi plus tard	une voiture	

53	- De toutes les classes que tu as faites quelle est ta préférée?	celle de l'an dernier, il y a plus de lumière pas comme en CP ni maintenant	
54	- quelle est la maitresse que tu préfères ?	Entre CM1 e CM2, je me rappelle plus	
55	- la maitresse la plus gentille	(spontanément) Madame Dufour !	
56	- mais encore ?	elle gronde presque jamais	
57	-tu comprends quand elle explique?	elle explique presque pas	
58	- la matière préférée avec elle?	je me rappelle plus	
59	- si il y avait pas le dessin tu aimeras faire quoi	lire des bd dans la biblio dans la classe,	
60	-si tu ne dessines plus et tu ne peux plus lire les bd	Je lis des BD	
61	- quels livres?	Soit dessiner soit lire	
62	- des jeux ?	non	
63	- en maternelle il y a des jeux ?	Il y avait 1 tonne de jeux	
64	- celui qui t'a fait le plus plaisir ?	la cour (aménagée)	
65	- dans la salle un objet une personne ?	Un coin, avec les canapés	
66	- tu parlais avec les enfants	Oui pas toujours	
67	- maintenant tu peux parler en classe ?	non, on a pas le droit de parler	
68	- il y a beaucoup plus de contrainte maintenant ?	oui	
69	- tu sais ce que sais qu'une contrainte ?	Non c'est un travail obligé	
70	- quand tu joues ?	c'est pas une contrainte...	
71	- est-ce que les cours français histoire géo... c'est une contrainte ?	je déteste toutes les matières	
72	-pourquoi aller à l'école alors ?	Pour les cartes YU-GI-OH	
73	- ça sert à quoi l'école? apprendre à lire ? Plus tard ça va servir à quoi ?	-	
74	- En CE2 t'en fais plus qu'en CE1 et plus qu'au CP	Oui oui oui	
75	- en maternelle	Presque rien	
76	-qu'est ce qui a changé le plus entre la maternelle et élémentaire s'il n'y avait	je jouais (jeu), avant les devoirs c'était du jeu	

	pas de devoirs - on vous obligeait à jouer?	non, il avait que ... on recopiait des choses	
77	- qu'est ce qui a changé entre maternelle et le CP	les devoirs	
78	-des devoirs en classe ou à la maison ?	avant presque jamais, des devoirs en classe	
79	- ce qui change entre la maternelle et le CP	(il m'interrompt) tu joues (jeu) beaucoup en classe puis pas du tout, on peut rien mettre sur les bureaux	
80	- on a enlevé ce qui est jeu de la salle, des tables, vous jouez...	Dans la cour	
81	- il faut garder absolument la récré ?	la récré de midi elle dure 2h	
82	- celle que tu préfères?	La récré de midi c'est la plus longue	
83	- tu as le temps de tout faire	oui	
84	- et en classe ?	non nan	
85	- ça sert à quoi d'apprendre ?	ça sert pour plus tard...	
86	- L'entretien se termine, as-tu quelque chose à ajouter	nan	

Corpus entretien élève de 5^e du 4 octobre 2014 dans une médiathèque

Question inaugurale « Parles moi des jeux que tu fais au collège »

N°	Question/relance	Réponse	Commentaires
1	-Bonjour tout d'abord je...	(m'interrompant) Je veux pas qu'on m'écoutes	
2	- je vais t'expliquer		
3	Par exemple regarde cette transcription...	D'accord	
4	- tu te rappelles de quoi en maternelle	on m'arrosait dans la cour, c'était les tatas, il faisait chaud	Un souvenir corporel agréable d'un jeu d'eau est évoqué
5	-pourquoi ?	J'étais avec mes amies comme tout le monde	La présence des amies
6	-ça t'a plu	oui	L'affectif
7	- tu étais avec qui?	avec Alban	L'ami
8	- ton meilleur souvenir	on travaillait pas	Pas de travail, pas de devoirs, le jeu

9	- le pire	l'incendie de la maison	personnel
10	- le meilleur	qu'on jouait tous le temps, comme en primaire et au collège	Le jeu tout le temps en maternelle
11	-ah bon tu t'amuses après la maternelle ?	on s'amuse	
12	-tu fais quoi ?	j'embête les profs, j'aime pas les profs à part quelques uns	Un rapport à l'autorité mal digéré ? Rapport affectif.
13	- il te commande des trucs tu n'es pas libre tu fais quoi?	je m'oppose en parlant	Opposition « en parlant » pendant les cours pour les embêter
14	- les profs t'm bien ?	je sais pas, si à l'oral je participe, y en a plein c'est trop varié	
15	- les profs que tu préfères Mme Coco et Crochet	Mme Coco est spontanée des fois elle [me] dit t'as la grosse tête	La spontanéité du professeur, une condition de l'apprentissage ?
16	- Pourquoi dit-elle ça ?	je donne l'impression, je sais pas	
17		le prof (profs) de maths il est rigolo, il ressemble à mon papa, la bouche les mimiques	Rapport affectif au père
18	- il fait des jeux de mots?	non	
19	- le programme du collège...	C'est quoi la question ?	
20	- en classe de 5è, l'EPS?	Ah le sport, j'aime pas la natation	En rupture avec l'EPS
21	- des jeux de ballons, de lancer...	on fait du rugby, je déteste ça	En rupture avec l'EPS
22	- de l'athlétisme ?	Yen n'a pas ya rien	En rupture avec l'EPS
23	- des sports d'équipe?	voile aviron au dernier trimestre cette année (6è)	
24	- vous pouvez faire ce que vous voulez ?	non, mais j'aime bien	
25	- les arts plastiques	pas commencé	
26	- l'an passé vous en avez fait ?	je me rappelle pas, ah l'art plastique c'est nul, j'aime pas la prof (profs) j'aime pas sa tête j'aime pas sa voix	
27	- ça te bloque quand le prof tu l'aimes pas	ça bloque ceux qui l'aime (aime) pas	L'apprentissage est bloqué ou facilité selon le rapport, transfert affectif entretenu avec le prof.
28	- tu l'asticotes aussi	non je l'aime pas, j'ai pas envie de parler, elle est trop bête	
29	- tu t'amuses pas	pas comme l'année dernière	Rupture avec les arts (pas en 6è)
30	- pas avec l'activité en elle-même	non	Aime les arts
31	- tu penses qu'on peut s'amuser avec les matières ?	oui	
32	- par exemple en français	je n'écoute pas	
33	- en maths ?	j'ai aucun plaisir	Rupture avec le français les maths
34	- pour toi jouer c'est quoi ?	être avec ses amies	
35	- peux-tu m'expliquer pourquoi ?	partager des choses	
36	- mais encore ?	je suis heureuse	Jouer, le jeu, c'est être heureuse avec ses amies, l'affectif toujours !
37	-avec les profs	j'écoute que les profs qui m'intéressent pas les profs qui	Un prof qui sert à rien, à quoi sert un prof en fait ?

		servent à rien comme les arts plastiques on comprend rien	
38	- elle a un problème une maladie ?	Elle a un truc de santé je crois...je sais pas	
39	-l'instruction civique et morale ?	C'est quoi ? Ah l'éducation civique... c'est bien ça, parce que j'aime bien le thème, le programme	Aime bien éducation (correction) civique et morale
40	- un exemple que tu as préféré ?	le racisme on a parlé ça m'a plu	Sensible sensibilité à l'autre
41	- la morale, le bien le mal protéger les faibles et les démunis ?	ne pas taper les filles, les garçons tapent les filles ils font pas de mal, les filles tapent les garçons, on porte les bébés	Le souci de l'autre, la morale
42	- la technologie	le prof (profs) on dirait Astérix, sa voix, je l'écoute pas, son pantalon au dessus du nombril, il me fait tellement rire, il a une voix	Affectif (rire), évocation d'un personnage de BD.
43	- vous jouez ?	on l'embête pendant le travail on fait des trucs on se met par table de 4 avec les amies...	Jouer au dépend des profs c'est le jeu en classe de 5è !!! Une manière de s'affirmer...
44	- en histoire-géo ?	en histoire-géo c'est regroupé avec l'éducation civique, j'aime bien la géo	
45	-elle te fait rire? T'arrive à t'intéresser à une matière si tu aimes bien le prof	non	L'intérêt porté à la matière n'est pas guidé par des affinités avec le prof
46	-tu peux aimer un prof sans aimer la matière	oui !!!	La réciproque est vraie, elle peut aimer la matière sans aimer le prof. L'apprentissage est juste bloqué affectivement mais pas empêché du point de vue cognitif !!!
47	- pour les langues, il y a un labo ?	non un classe normale	
48	- le CDI	J'y suis pas allé depuis le début de l'année	
49	- T'a pas envie ?	juste envie de parler [pas de lire]	Parler entre filles...
50	-la différence entre le collège et le primaire ?	plus de prof, plus de cours, plus de temps pour les matières, fatigué de porter le cartable qui est plus lourd	
51	-moins de confort ?	cartes de cantine, de bus, casiers ...	
52	-si tu voulais changer quelque chose avec tes amis ?	je joue (jeu) plus (+); je me dispute je joue (jeu) je suis heureuse	Jouer c'est être avec ses amies, se disputer, ça la rend heureuse
53	-vous jouez à quoi?	je sais pas	Le jeu est sans règles d'avance, spontané
54	-Ce serait quoi un collègue qui te ressemble ?	les casiers pour ranger mes affaires...	
55	- je ne comprends pas, c'est à dire un collègue qui te ressemble ?	Les Gorguettes	

56	-celui où tu te sens bien	Les Gorguettes	
57	- Mais il y a plein de choses que tu n'aimes pas ?	j'aime mon collègue	
58	- Tu le critiques tout de même le collègue, non ?	j'en ai rien à faire des profs, c'est une partie de mon temps dans ma vie, c'est rien du tout	Indépendance séparation cloisonnement entre sa vie et la vie scolaire
59	- Explique s'il te plaît ?	j'accorde de la valeur à mes amis ma famille	
60	-le cadre ne change rien ?	si j'apprends des choses	
61	- enlever des matières?	Non. C'est pour qu'on soit pas bête, je m'en fiche pas qu'on pense que je suis bête	Les matières, l'enseignement est important. Ne pas aimer les profs n'est pas le plus important.
62	- Pourquoi ?	c'est important pour faire des trucs...	
63	- plaisir jeux y a t-il des variations depuis la maternelle, la primaire ?	De CM2 à 6è je jouais plus (+)	Un paradoxe...
64	- Vraiment ?	En français... en classe	
65	- Un moment en classe où tu ne joues plus?	je me rappelle plus	
66	- en maternelle ?	oui, partout	
67	-en CP CE1	Les cours et coloriage (dessin)	
68	- CE2 CM1 CM2	il y a toujours du jeu [continuum ludique]	Il y a toujours du jeu depuis la maternelle, c'est son jeu pas celui des pédagogues.
69	- Par exemple ?	je sais pas	
70	- du jeu dans quelle matière ?	je me rappelle plus	
71	-EPS	je me rappelle plus	Pas de souvenirs liés à un enseignement en particulier, cloisonnement entre elle et l'école.
72	- tu vois une rupture entre maternelle et CP ?	en CP tu commences à écrire et tout...	Rupture ludique (en maternelle L ?)
73	- la fin de l'entretien approche as-tu quelque chose à ajouter	non	
74	- je te remercie de m'avoir donné ton point de vue	ok	

Synthèse & conclusion :

Pour l'élève de CE2, le jeu existe qu'en récréation, de préférence à la longue pause de midi, par des batailles et échanges de cartes, de toupies auparavant et en périscolaire (théâtre, jeux sur ordinateur), aucun jeu n'est pratiqué en classe. Pour l'élève de 5^e le jeu est d'ordre relationnel entre amis en récréation, et en classe au dépend du professeur visé selon les affinités déclarées. La rupture ludique des activités semble consommée au niveau des apprentissages pour les deux élèves. Le continuum ludique est restreint à la récréation et, la reprise ne figure pas au programme. La résilience ludique est forte dans les deux cas quelques soient les activités ou pratiques ludiques engagées.

A11 - Système de classification des jeux ESAR

L'acronyme ESAR est composé des premières lettres des quatre types de jeux et sert à identifier le Système et à mémoriser l'évolution des formes de jeux dans l'ordre où elles sont acquises (Garon, 2002).

« Le système ESAR se présente comme « *une structure classificatoire organisée hiérarchiquement en facettes et composée de descripteurs psychologiques permettant l'indexation, la classification et le classement d'une collection de jeux et jouets* » (Garon, Filion & Chiasson 2002, 15). Il se définit comme « *un outil d'analyse psychologique du matériel ludique et, par son organisation et sa structure, un outil d'indexation et de classification d'une collection de jeux et jouets* » (Garon, Filion & Chiasson 2002, 21). Six facettes (types de jeux, habiletés cognitives, habiletés fonctionnelles, types d'activités sociales, habiletés langagières et conduites affectives) permettent d'analyser et de représenter chaque jeu à l'aide de catégories et de descripteurs associés. » (Filiatrault et Hudon, 2014, p. 177).

Sites de référence **ESAR** : <http://www.systeme-esar.org/index.php?id=23697>

Jeu d'**Exercice** : Jeu d'exercice sensoriel et moteur répété pour le plaisir des effets produits et des résultats immédiats.

Sous-catégories :

- jeu sensoriel sonore
- jeu sensoriel visuel
- jeu sensoriel tactile
- jeu sensoriel olfactif
- jeu moteur
- jeu de manipulation
- jeu d'action-réaction virtuel

Jeu **Symbolique** : Jeu permettant de faire-semblant, d'imiter les objets et les autres, de jouer des rôles, de créer des scénarios, de représenter la réalité au moyen d'images ou de symboles.

Sous-catégories :

- Jeu de rôle
- jeu de mise en scène
- jeu de production graphique
- jeu de production à trois dimensions
- jeu de simulation virtuel

Jeu d'**Assemblage** : Jeu qui consiste à réunir, à combiner, à agencer, à monter plusieurs éléments pour former un tout, en vue d'atteindre un but précis.

Sous-catégories :

- jeu de construction
- jeu d'agencement
- jeu de montage mécanique
- jeu de montage électromécanique
- jeu de montage électronique
- jeu de montage scientifique

jeu de montage robotisé
jeu virtuel.

Jeu de **Règles** : Jeu comportant un code précis à respecter et des règles acceptées par les joueurs.

Sous-catégories :
jeu d'association
jeu de séquence
jeu de circuit
jeu d'adresse
jeu sportif
jeu de stratégie
jeu de hasard
jeu questionnaire
jeu mathématique
jeu de langue
jeu d'énigme
jeu de règles virtuel

Sites annexes :

https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_787666/la-classification-des-jeux-col

<http://www.asso-alpe.fr/fichiers/martial/pagejoueraquoi/classification>

A12- Typologies de jeux chez des auteurs : Chauvier, Caillois et Château

a) Stéphane Chauvier :

Type de jeux	Exemple de jeux
Stratégique	Scrabble, puzzle, poker, échecs, vidéo, simulacre
Tactique	Scrabble, poker, échecs, vidéo, simulacre
Hasard	Scrabble, poker
Habileté	Scrabble, poker, puzzle, lego, échecs, vidéo, simulacre, cordes à sauter

b) Roger Caillois :

	AGON (compétition)	ALEA (chance)	MIMICRY (simulacre)	ILINX (vertige)
PAIDIA vacarme agitation fou-rire	courses } non réglées luttres } etc. } athlétisme }	pile ou face comptines	imitations enfantines jeux d'illusion poupée, panoplies masque travesti	manège < tournis > enfantin balançoire valse
cerf-volant solitaire réussites mois croisés		boxe billard escrime dames football échecs	pari roulette	théâtre arts du spectacle en général
LUDUS	compétitions spor- tives en général	loteries simples composées ou à report		

N. B. — Dans chaque colonne verticale, les jeux sont classés très approximativement dans un ordre tel que l'élément *paidia* décroisse constamment, tandis que l'élément *ludus* croit constamment.

c) Jean Château fait correspondre des tranches d'âge aux types de jeux :

JEUX	ANNÉES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Jeux fonctionnels	-----												
— hédonistiques	-----												
— avec le nouveau	-----												
— de destruction	-----												
— de désordre et d'emporte- ment	-----												
— figuratifs	-----												
— de construction	-----												
— à règle arbitraire	-----												
— de prouesse	-----												
— de compétition	-----												
Danses	-----												
Cérémonies	-----												

A13 – BELGIQUE – Enseignement en trois cycles

L'enseignement fondamental ordinaire

Référence : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25140&navi=2324>

1) L'enseignement fondamental ordinaire (non confessionnel) comprend deux niveaux :

- A. **l'enseignement maternel** : enseignement dispensé à des enfants âgés, au 30 septembre, d'au moins 2 ans et 6 mois et qui ne suivent pas encore l'enseignement primaire
- B. **l'enseignement primaire** : enseignement dispensé pendant 6 années d'études consécutives aux enfants qui atteignent l'âge de 6 ans dans l'année civile de leur entrée en 1^{ère} année, sans préjudice des dérogations à l'obligation scolaire, et qui ne suivent pas encore l'enseignement secondaire

On distingue **3 types d'école** :

- école maternelle (de niveau maternel uniquement)
- école primaire (de niveau primaire uniquement)
- école fondamentale (de niveau maternel et primaire)

Programmes :

Référence :

Centre de documentation administrative D. 13-07-1998 Secrétariat général mis à jour au 22-02-2016.

http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/22229_016.pdf

CHAPITRE Ier. - Champ d'application et définitions

Article 1er. - Les chapitres 1^{er} à 6 du présent décret sont applicables à l'enseignement maternel et primaire ordinaire organisé ou subventionné par la Communauté française.

CHAPITRE II. - De l'horaire des élèves

Horaire hebdomadaire des élèves en maternelle

Section 1re. - De l'horaire dans l'enseignement maternel

modifié par D. 03-07-2003 ; complété par D. 23-01-2009 Article 3. - § 1er.

Dans l'enseignement maternel, l'horaire des élèves comprend 28 périodes hebdomadaires de 50 minutes consacrées aux cours. L'équivalent de deux de ces périodes au moins est consacré à des activités de psychomotricité

Horaire hebdomadaire des élèves en primaire

Section 2. - De l'horaire dans l'enseignement primaire complété par D. 23-01-2009 ; modifié par D. 14-07-2015 Article 4. -

Dans l'enseignement primaire, l'horaire des élèves comprend 28 périodes hebdomadaires de 50 minutes consacrées aux cours et activités éducatives.

La structure de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice

Référence : <http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=24547&navi=45>

Les formes

L'enseignement secondaire ordinaire comprend 4 formes d'enseignement:

- général (G) ;
- technique (T) ;
- artistique (A) ;
- professionnel (P) ;

et se répartit en 4 degrés.

Les degrés

L'enseignement secondaire se subdivise en trois degrés de deux ans chacun (trois ans maximum pour le premier degré):

- le 1er degré – dit degré d'observation (normalement pour les élèves âgés de 12 à 14 ans – maximum 16 ans)
- le 2e degré – dit degré d'orientation (normalement pour les élèves âgés de 14 à 16 ans) ;
- le 3e degré – dit degré de détermination (normalement pour les élèves âgés de 16 à 18 ans) ;

Programmes

Référentiels de base - présentation des programmes

Référence : <http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=25279&navi=2650>

Qu'est ce qu'un programme d'études ? A qui s'applique-t-il ?

Tous les établissements scolaires doivent appliquer les **programmes** d'études approuvés par le Ministre. Les **programmes** d'études sont des **référentiels** « de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle ».

Les compétences fixées par le Parlement sont les suivantes :

- les socles de compétences pour l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire ;
- les compétences terminales pour l'enseignement secondaire général et technique de transition ;
- les compétences terminales et les savoirs communs pour la formation commune de l'enseignement professionnel et technique de qualification ;
- les profils de formation pour la formation qualifiante de l'enseignement professionnel et technique de qualification ;
- les profils de formation pour l'enseignement secondaire spécialisé de la forme 3 (troubles du comportement).

Ressources pédagogiques :

Référence : <http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=0&navi=3346>

Maternel

En savoir plus...

- Activités de français
- Activités mathématiques
- Activités d'éveil
- Éducation artistique
- Éducation physique
- Les événements du calendrier scolaire

TICE en classe

Que faire ? Pourquoi ? À quel moment ? Comment organiser les apprentissages, gérer et organiser la classe, utiliser les outils ? Ces pages vont vous aider à "oser les TICE en classe".

Primaire

En savoir plus...

- Français
- Mathématiques
- Sciences
- Histoire et géographique
- Langues modernes
- Éducation physique
- Éducation par la technologie
- Éducation artistique
- Cours philosophiques
- Immersion linguistique
- Les événements du calendrier scolaire

Éducation à la citoyenneté

Secondaire

En savoir plus...

- Français
- Mathématiques
- Langues modernes
- Sciences
- Histoire
- Géographie
- Éducation par la technologie
- Éducation artistique
- Éducation physique
- Langues anciennes
- Sciences économiques et Sciences sociales
- Formations qualifiantes
- Cours philosophiques
- Immersion linguistique

A14 – BELGIQUE – Les jeux comme outil didactique

Le jeu est une activité sociale dans laquelle chaque joueur est sollicité, incité à agir en fonction de ce qu'il croit bon de faire pour gagner, mais aussi en fonction des réactions des autres joueurs. Il demande à chaque élève d'investir sa réflexion et ses compétences. Les jeux à règles imposent une organisation des actions pour respecter ces règles que chaque joueur est supposé connaître. Le jeu de société est à même de permettre à certains élèves de développer des compétences et/ou des savoirs et d'y trouver plus de plaisir et de motivation que s'ils avaient dû le faire autrement. Source de plaisir et partie intégrante de tous les stades du développement de l'enfant, le jeu est également un moyen d'apprendre. Il recouvre des domaines aussi variés que la maîtrise des aptitudes élémentaires, la manipulation de l'environnement, le développement de l'expression de soi, de la communication et de la relation sociale mais aussi le développement de l'imagination et même la résolution de problème.

Les cinq paradigmes indispensables du jeu sont les suivants :

Le plaisir : le jeu est et doit rester synonyme de plaisir. Il est de l'ordre du besoin et non du désir. Il répond à la satisfaction d'un besoin réel de l'enfant.

La liberté : l'enfant doit rester libre de choisir le jeu, d'élire ses partenaires, d'arrêter quand il le souhaite, etc. Même dans le jeu de société, l'enfant a le droit d'explorer l'espace de liberté que lui offre toute règle. La règle d'or de tout jeu de société n'est-elle pas « tout ce qui n'est pas interdit est autorisé » ?

La gratuité : jouer est une activité sans aucun but utilitaire. L'enfant joue « pour jouer ».

L'activité : le jeu est une activité concrète dans laquelle l'enfant agit sur les éléments et les événements. Des concepts difficiles à appréhender comme les concepts de cause, de conséquence, de chronologie, de durée,... sont omniprésents lorsque l'enfant joue. Tout objet peut être source de jeu et être à l'origine d'une expérimentation personnelle.

La créativité : le jeu sollicite l'imagination et permet à l'enfant d'explorer tous les possibles.

A la lumière de cette définition, nous sommes tentés de faire quelques parallèles avec certains aspects de l'apprentissage :

Dans le jeu, le principe de plaisir est fondamental tout comme la motivation est un facteur d'engagement personnel important dans l'apprentissage.

Nous rapprochons l'idée de la liberté de l'enfant face au jeu et celle de l'importance du **respect du rythme individuel** dans la construction des apprentissages. Un enfant à qui on propose un jeu de règles alors qu'il n'y est pas prêt, manipulera les éléments du jeu, inventera une histoire, détournera l'objectif et les règles du jeu pour l'adapter à ses besoins personnels. De même, un enfant à qui on propose un apprentissage trop précoce, risque de le déformer, de se créer des représentations qui feront obstacle ensuite au réel apprentissage. Prenons l'exemple de cet enfant de quatre ans qui non seulement récite la chaîne numérique mais la « dessine » : comme il semble beaucoup s'amuser à dessiner des « 5 », nous lui demandons ce que représente « cinq » pour lui. Immédiatement, la réponse surgit : « mais, c'est le petit garçon pendu à la balançoire ! » ... L'évidence même ! Le dessin du « 5 » lui faisait penser, de manière totalement figurative, à un enfant, la tête en bas, accroché par les genoux au trapèze !

A15- Le Programme National d'Enseignement d'Angleterre et du Pays de Galles

La British School of Paris est la seule école en France à suivre le Programme National d'Enseignement d'Angleterre et du Pays de Galles, ainsi que le programme « Early Years Foundation Stage » (Etape fondatrice préélémentaire). Ce programme, diversifié et rigoureux, est adapté si nécessaire pour tenir compte de notre situation particulière en tant qu'école internationale en France. Il s'agit d'un programme équilibré qui couvre les sciences humaines, arts, technologies et sciences, arts d'expression et éducation physique, et qui permet aux élèves de développer un large éventail de compétences et de techniques.

Dans le Programme National d'Enseignement, les années de scolarité obligatoire sont divisées de la façon suivante:

1 étape fondatrice :	Early Years Foundation Stage	Elèves de 3 à 5 ans	Nursery/Reception (maternelle)
4 étapes clés :	Key Stage 1	Elèves de 5 à 7 ans	Years 1-2
	Key Stage 2	Elèves de 7 à 11 ans	Years 3-6
	Key Stage 3	Elèves de 11 à 14 ans	Years 7-9
	Key Stage 4	Elèves de 14 à 16 ans	Years 10-11
Programme avancé :	Advanced Level Curriculum	Elèves de 16 à 18 ans	Years 12-13

Ecole préélémentaire et élémentaire

« Foundation Stage » (de 3 à 5 ans, école maternelle)

A ce niveau, le programme est organisé en six « domaines d'apprentissage » : Développement personnel, social et émotionnel, Langage de communication et alphabétisation, Découverte des mathématiques, Connaissance et compréhension du monde, Développement physique et Développement créatif.

« Key Stages 1 & 2 » (de 5 à 11 ans, « Years 1-6 »)

Aux étapes « Key Stage 1 & 2 », les matières du tronc commun comprennent l'anglais, les mathématiques et les sciences. Les autres matières fondamentales sont technologie de l'information et de la communication (TIC), arts plastiques, design et technologie, géographie, histoire, français, musique et éducation physique.

Le français, la musique et l'éducation physique sont enseignés par des professeurs spécialisés à tous les niveaux de l'école. Les autres matières sont enseignées par l'instituteur(trice) de chaque élève, qui est également responsable du programme « Personal Social and Health Education » (Education à la santé et à la citoyenneté).

Ecole Secondaire

Programme « Key Stage 3 » (de 11 à 14 ans, « Years 7-9 »)

Le programme « Key Stage 3 » encadre l'apprentissage de chaque enfant pendant les trois premières années du secondaire. On y enseigne une gamme étendue de matières afin de permettre aux élèves de développer un large éventail de compétences et de connaissances avant de décider de se concentrer sur des matières spécifiques dans les étapes suivantes de leur scolarité.

Programme GCSE « Key Stage 4 » (de 14 à 16 ans, « Years 10-11 »)

« Key Stage 4 » offre un programme étendu, diversifié et stimulant qui culmine avec l'obtention des diplômes du « General Certificate of Secondary Education » (GCSE). Les « GCSE » proposent une approche approfondie et ambitieuse des matières étudiées. Les élèves étudient les matières du tronc commun que sont les mathématiques, l'anglais, la littérature anglaise, le français et les sciences, auxquelles viennent s'ajouter des choix de matières spécifiques ainsi que l'éducation à la santé et à la citoyenneté et l'éducation physique. Les « GCSE » préparent de façon idéale aux cours des « years 12-13 ».

Programme « Advanced level » (de 16 à 18 ans, « Years 12-13 »)

La British School of Paris offre un choix étendu de matières au niveau « Advanced Level » en « Sixth Form, years 12-13 ». Le programme scolaire y est analysé de façon proactive afin de répondre aux besoins de nos élèves. La « Sixth Form » accueille tous les élèves, d'où qu'ils viennent, qui sont impliqués, motivés et déterminés à réussir. Les élèves ont l'occasion d'optimiser leur propre potentiel, que ce soit sur le plan scolaire, social ou personnel. On y encourage l'autodiscipline et la responsabilité personnelle.

Après la réussite à leur examen final, les élèves ont la possibilité d'intégrer un grand nombre d'universités au Royaume-Uni comme dans le monde entier.

Patron: Her Majesty's Ambassador to France

38 quai de l'Ecluse 78290 Croissy-sur-Seine France **Tel:** +33 (0) 1 34 80 45 90 **Fax:** +33 (0) 1 39 76 12 69

Website: www.britishschool.fr

A16a – Table des matières des Programmes pour les cycles 2 3 4

Référence : programmes 2015 cycles 2 3 4 pour la rentrée 2016.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

Table des matières

Programme pour le cycle 2	3
Volet 1 : Les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux	4
Volet 2 : Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun	6
Volet 3 : Les enseignements	11
- Français	11
- Langues vivantes (étrangères ou régionales)	29
- Enseignements artistiques	35
- Éducation physique et sportive	46
- Enseignement moral et civique	54
- Questionner le monde	62
- Mathématiques	73
Programme pour le cycle 3	89
Volet 1 : Les spécificités du cycle de consolidation	90
Volet 2 : Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun	93
Volet 3 : Les enseignements	98
- Français	98
- Langues vivantes (étrangères ou régionales)	126
- Arts plastiques	136
- Éducation musicale	143
- Histoire des arts	148
- Éducation physique et sportive	154
- Enseignement moral et civique	162
- Histoire et géographie	170
- Sciences et technologie	183
- Mathématiques	197
Programme pour le cycle 4	215
Volet 1 : Les spécificités du cycle des approfondissements	216
Volet 2 : Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun	219
Volet 3 : Les enseignements	227
- Français	227
- Langues vivantes (étrangères ou régionales)	255
- Arts plastiques	268
- Éducation musicale	276
- Histoire des arts	283
- Éducation physique et sportive	292
- Enseignement moral et civique	299
- Histoire et géographie	307
- Physique-chimie	326
- Sciences de la vie et de la Terre	339
- Technologie	352
- Mathématiques	366
- Éducation aux médias et à l'information	381

A16b – Analyse succincte des Programmes pour les cycles 1 2 3 4

Référence : programmes 2015 cycles 2 3 4 pour la rentrée 2016.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

Programmes des cycles 1 2 3 4 à la rentrée 2016

Cycles 1 2 3 4

Depuis le 1er septembre 2014,

Le cycle 1, **cycle des apprentissages premiers**, correspond aux trois niveaux de [l'école maternelle](#) : petite section, moyenne section, grande section.

Au 1er septembre 2016, la scolarité en école élémentaire et au collège s'organise en 3 cycles.

Le [cycle 2](#), **cycle des apprentissages fondamentaux**, regroupe les trois premières années de l'école élémentaire - CP, CE1 et CE2.

Le cycle 3, **cycle de consolidation**, comprend le CM1, le CM2 et la classe de 6e. Son organisation trouve naturellement sa place dans le cadre du [conseil école-collège](#) entré en vigueur depuis la rentrée de septembre 2014. Dans ce cycle, la classe de 6e doit permettre aux élèves de s'adapter à l'organisation et au cadre de vie du collège, ainsi que d'assurer la continuité des apprentissages entrepris dans les classes de CM1 et de CM2.

Le cycle 4, **cycle des approfondissements**, comprend les classes de 5e, de 4e et de 3e. Durant ce cycle, les élèves développent leurs connaissances et compétences dans les différentes disciplines tout en préparant la poursuite de leur formation et leur projet professionnel.

Les cycles 2 3 4 obéissent à la logique des cinq domaines de compétences du socle commun, nous avons axé notre analyse sur le cycle 4, le cycle des approfondissements qui est censé contenir, en puissance, les acquis des cycles 1 2 3 précédents et également, un cycle qui est censé avoir fait évoluer ces acquis en les rendant plus efficaces et autonomes (soutenu en cela par des apprentissages continus par cycle de 3 ans).

Notre analyse écrite porte sur le dernier cycle, l'aboutissement des 3 autres cycles qui lui ont donné naissance.

Analyse succincte du jeu dans les programmes du cycle 4 – p. 218.

FRANÇAIS : compétences langagières orales et écrites. (2 jeux)

Oral : 1 jeu

Attendus de fin de cycle - p. 232

Lire un texte à haute voix de manière claire et intelligible ; dire de mémoire un texte littéraire ; **s'engager dans un jeu théâtral.**

Écriture : 1 jeu - p. 233

Connaissances et compétences associées Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève

Pratiquer l'écriture d'invention. Activités d'imitation, de transposition, de greffe. **Jeux poétiques.**

Le français et les autres champs du savoir : p. 254

EPI possibles, thématiques « Information, communication, citoyenneté », « Sciences, technologie et société » - en lien avec la physique-chimie, les sciences de la vie et de la Terre, l'éducation aux médias et à l'information
Tout niveau du cycle : Travail sur le lexique scientifique, mais aussi **jeu sur les mots issus du domaine scientifique** (par ex expressions autour de l'astronomie, de l'eau, des organes corporels, en lien avec les langues anciennes...).

LANGUES VIVANTES : pas de jeu.

ARTS PLASTIQUES : p. 232

Attendus de fin de cycle : **2 jeux**

L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur

Jeux sur l'échelle et la fonction de l'œuvre, jeu sur la tension ou complémentarité entre présence concrète et virtuelle de l'œuvre...

EDUCATION MUSICALE :

Connaissances et compétences associées Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève

Interprétation de projets musicaux : jeux de parodie, de pastiche, de transformation en jouant sur les différents paramètres de la musique.

EPS : jeux individuels et collectifs d'avant + [simulation sportive avec des jeux vidéo.](#)

Croisements entre enseignements

Information, communication, citoyenneté

» Sport et numérique : [simulation sportive dans les jeux vidéo](#), les applications – de la pratique à la simulation virtuelle.

ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE : jeux de rôles.

TECHNOLOGIE : + CONCEVOIR UN JEU.

Croisements entre enseignements - p. 364

Sciences, technologie et société : concevoir un jeu.

MATHÉMATIQUES : le jeu est réduit à un objet d'étude, voire une ressource ; le jeu n'est pas une activité dévolue à l'élève pour apprendre, ce n'est ni un jeu ludique ni un jeu éducatif tout au plus un jeu pédagogique.

Interpréter, représenter et traiter des données - p. 373-4

Données issues de [l'étude d'un jeu](#),

évaluation des [chances de gain dans un jeu](#) et choix d'une stratégie)

Repères de progressivité

Dès le début et tout au long du cycle 4 sont abordées des questions relatives au hasard, afin d'interroger les représentations initiales des élèves, en partant de situations issues de la vie quotidienne ([jeux](#), achats, structures familiales, informations apportées par les médias, etc.), en suscitant des débats.

Thème C - Grandeurs et mesures : PAS DE JEU.

Thème E - Algorithmique et programmation

Attendus de fin de cycle

Écrire, mettre au point et exécuter un programme simple

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
Décomposer un problème en sous-problèmes afin de structurer un programme etc.	Jeux dans un labyrinthe, jeu de Pong, bataille navale , jeu de nim , tic tac toe . jeu du cadavre exquis...

Croisements entre enseignements p. 380

Sciences, technologie et société : concevoir un jeu.

A17 – Ressenti d'élèves à l'issue d'un atelier Sport & Santé

1. Qu'est-ce qui t'as le plus plu aujourd'hui ? *N'oublie pas je peux comprendre de courir*
2. Qu'est-ce qui te manque le plus en classe quand tu écoutes ? *Dis moi tout Mon ordinateur et mes console*
3. Tu es préoccupé surtout par quoi ? *Qu'est-ce que tu ressentais à ce moment. mes yeux*
4. Tu voudrais mieux comprendre quelque chose qui a été vu ? *C'est quoi la fréquence cardiaque*
5. Comment tu aides ton camarade quand il court ? *Explique avec un exemple en lui expliquant avec de détail*
6. Qu'est-ce qui t'a le plus intéressé aujourd'hui ? *J'ai envie de tout savoir... de courir vite*
7. Si tu connais déjà tu comprends mieux ? *Donne-moi un exemple... oui*

1. Qu'est-ce qui t'as le plus plu aujourd'hui ? N'oublie pas je peux comprendre

Keske qui m'a le plus plu aujourd'hui
tout

2. Qu'est-ce qui te manque le plus en classe quand tu écoutes ? Dis moi tout

Qu'est-ce qui me manque ses ma chaise la
ma balance

3. Tu es préoccupé surtout par quoi ? Qu'est-ce que tu ressentais à ce moment.

4. Tu voudrais mieux comprendre quelque chose qui a été vu ? C'est quoi

un feuse

5. Comment tu aides ton camarade quand il court ? Explique avec un exemple

Bain je l'entraîne ~~par~~ l'enquaway
en le disant ah ça mai

6. Qu'est-ce qui t'a le plus intéressé aujourd'hui ? J'ai envie de tout savoir...

Tout

7. Si tu connais déjà tu comprends mieux ? Donne-moi un exemple...

A17a – Cycle 4 : Les EPI au cycle 4

Référence : Enseignements Pratiques Interdisciplinaires à la rentrée 2016.

<http://www.reformeducollege.fr/cours-et-options/epi>

Sources

- [1] [Projet d'arrêté voté lors du CSE du 10 avril 2015](#), Annexe 2. Contrairement à ce que peut suggérer la présentation du total 22h+4h par niveaux, les 4h ne sont pas un ajout. Il suffit d'additionner les horaires disciplinaires : on obtient bien 26 heures, parmi lesquelles : 22h sont des "cours traditionnels", 4h des EPI et de l'AP.
- [2] Site de l'Education Nationale, ["Collège : mieux apprendre pour mieux réussir"](#), 1.2. : *"Les projets sont évalués et inclus dans les compétences du diplôme national du brevet."*
- [3] [Projet d'arrêté voté lors du CSE du 10 avril 2015](#), Article 3, §1°) ; *id.* Article 5.
- [4] [Projet de programme pour le cycle 4](#), CSE, 9 avril 2015 mis à jour le 15 avril 2015, p.56.
- [5] [Projet d'arrêté voté lors du CSE du 10 avril 2015](#), Article 6, I. 2°) et 3°).
- [6] [Projet d'arrêté voté lors du CSE du 10 avril 2015](#), Article 6, II.
- [7] [Projet d'arrêté voté lors du CSE du 10 avril 2015](#), Article 3, §1°).
- [8] [Projet de programme pour le cycle 4](#), CSE, 9 avril 2015 mis à jour le 15 avril 2015, p.56.
- [9] Nous renvoyons, notamment, à l'article de J. Hamel, ["La pédagogie comme pivot de l'interdisciplinarité"](#) qui pose les termes du débat tout en émettant quelques critiques et réserves ; E. Morin et J.-M. Zakhartchouk sont engagés dans la défense de l'interdisciplinarité : nous renvoyons à leurs articles et ouvrages respectifs ; le n°521 des Cahiers Pédagogiques consacre un dossier à l'interdisciplinarité dont il vante les mérites ([présentation](#)) ; parmi les détracteurs, citons L. Tourret : nous renvoyons à son récent article ["La réforme du collège 2016 défend l'interdisciplinarité et c'est une aberration"](#). Une étude en psychologie de l'éducation intitulée *"Why minimal guidance during instruction does not work"* traite la question dans une perspective plus large.
- [10] [Projet d'arrêté voté lors du CSE du 10 avril 2015](#), Article 3, §2°), b
- [11] [Projet d'arrêté voté lors du CSE du 10 avril 2015](#), Article 6, II.
- [12] Eduscol, F.A.Q. du collège 2016, ["En quoi les EPI diffèrent-ils des IDD ?"](#).
- [13] [Projet d'arrêté voté lors du CSE du 10 avril 2015](#), Article 4, II.
- [14] [Projet d'arrêté voté lors du CSE du 10 avril 2015](#), Annexe 2. Cf. remarque en note [1].
- [15] [Projet d'arrêté voté lors du CSE du 10 avril 2015](#), Article 4, II.
- [16] Site de l'Education Nationale, ["Collège : mieux apprendre pour mieux réussir"](#), 1.2.

La maquette de la réforme du collège 2016 voit l'apparition, en 5e, 4e et 3e, des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI).

- Une façon différente de travailler : les EPI doivent permettre de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective ;
- 2 à 3 heures hebdomadaires leur sont consacrées : elles sont prélevées sur les cours traditionnels qui y sont travaillés (toutes les disciplines contribuent aux EPI au cours du cycle) ;
- A chaque établissement de définir, pour chaque niveau, quels thèmes sont travaillés, quelles matières sont impliquées, etc.

Table des matières

- 1. 1 EPI : principes généraux et objectifs.
- 1. 1.1 Statut des EPI.
- 2. 1.2 Caractéristiques des EPI.
- 3. 1.3 Le cas des EPI "Langues et cultures de l'Antiquité" et "Langue et culture régionale".
- 4. 1.4 EPI et IDD : quelles différences ?
- 2. 2 Organisation et modalités pédagogiques des EPI.
- 1. 2.1 Volume horaire.
- 2. 2.2 Comment s'organisent les EPI (répartition des heures, disciplines impliquées, etc.) ?
- 3. 2.3 Les EPI ont-ils lieu en effectifs réduits avec plusieurs professeurs dans la salle ?
- 3. 3 Trois exemples concrets d'EPI analysés.
- 4. 4 Sources

EPI : principes généraux et objectifs.

Statut des EPI.

Les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires concernent le cycle 4, c'est-à-dire les classes de 5e, 4e et 3e.

OBLIGATOIRES NON OBLIGATOIRES

Enseignements communs

= enseignements traditionnels Enseignements complémentaires Enseignements de complément aux EPI

- Français
 - Langues vivantes
 - Éducation physique et sportive
 - Arts plastiques
 - Mathématiques
 - Histoire - géographie
 - Sciences de la vie et de la Terre
 - Physique - chimie
 - Technologie • Accompagnement Personnalisé (1 à 2h)
 - Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (2 à 3h) • Langues et cultures de l'Antiquité
 - Langue et culture régionale
- 4h prélevées sur les Enseignements communs Existente si et seulement si le collège décide de leur consacrer une partie de sa marge horaire professeurs.

Avec l'Accompagnement Personnalisé (AP), les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires font partie de ce que la réforme du collège intitule "Enseignements complémentaires".

Cela ne signifie pourtant pas qu'ils s'ajoutent aux enseignements communs : toute heure dédiée aux EPI sera prélevée sur les enseignements communs[1]. En effet, il ne s'agit pas d'un enseignement supplémentaire mais d'une "nouvelle modalité d'enseignement", autrement dit d'une manière différente d'enseigner les disciplines traditionnelles.

Les EPI font l'objet d'une évaluation prise en compte dans le cadre du Diplôme National du Brevet (DNB)[2].

Caractéristiques des EPI.

1. Programmes.

Les EPI sont une modalité nouvelle de mise en œuvre des programmes disciplinaires : ils sont en effet pensés comme une manière pour le professeur de réaliser une partie de son programme différemment : "le programme d'enseignement du cycle 4 fixe le cadre des contenus enseignés [dans les EPI]"[3]. D'autre part, leurs contenus seront établis en fonction des objectifs de connaissances et de compétences du socle commun de connaissances.

Les EPI s'inscrivent dans l'un des 8 thèmes de travail suivants :

- o Corps, santé, bien-être, sécurité ;
- o Culture et création artistiques ;
- o Transition écologique et développement durable ;
- o Information, communication, citoyenneté ;
- o Langues et cultures de l'Antiquité ;
- o Langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales ;
- o Monde économique et professionnel ;
- o Sciences, technologie et société.

Au moins 6 de ces thèmes seront traités par chaque élève au cours du cycle 4, à raison d'au moins 2 thèmes différents traités chaque année.[5]

Enfin, les EPI doivent également contribuer à la mise en œuvre des trois parcours éducatifs : le parcours citoyen, le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) et le parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel (PIODMEP). » [6]

N.B. Toutes les disciplines doivent contribuer aux EPI au cours du cycle 4.[7]

2. Principes du travail en EPI.

- L'interdisciplinarité : chaque EPI mêle plusieurs disciplines autour d'un thème, de manière à permettre aux élèves de « comprendre le sens de leurs apprentissages en les croisant ». « Ces enseignements ne sont pas

interdisciplinaires au sens où ils mobiliseraient nécessairement des notions et concepts communs à des disciplines différentes. Ils permettent en revanche de s'appuyer sur des connaissances issues des disciplines mais appliquées à des objets communs au sein d'un projet porté par des équipes. » [8] Les EPI impliquent donc, entre les professeurs, une importante concertation pour laquelle temps et organisation ne sont pas précisés par les différents décrets.

Nous ferons remarquer que la question de l'efficacité de l'interdisciplinarité ne fait pas consensus ; cette méthode pédagogique a ses défenseurs et ses détracteurs, sans qu'il soit aucunement possible de trancher le débat.[9]

- La pédagogie par projet : les EPI favorisent en effet une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective (site internet, magazine, maquette, etc.), qui fera l'objet d'une évaluation. L'objectif est de placer l'élève dans une démarche active qui l'amène à utiliser et concrétiser savoirs et compétences.[10]

- Les élèves travailleront-ils en petits groupes dans ces EPI ? En tant que tels, les EPI n'ont pas lieu en effectifs réduits (cf. ci-dessous, 2.3). L'EPI de base a lieu en classe entière : à partir de là, latitude est laissée au professeur de constituer des petits groupes de travail ("îlots") ou non. Le texte de la réforme du collège indique que le projet est censé être individuel ou collectif : le travail peut donc lui aussi être individuel ou collectif. Il appartiendra aux professeurs de définir les modalités de travail de leur EPI (travail en groupes ou non, taille de ces groupes, etc.), comme c'est d'ailleurs le cas actuellement de n'importe quel cours classique.

- Ces temps de travail doivent favoriser l'usage des outils numériques et des langues vivantes étrangères et développer l'expression orale, l'esprit créatif et la participation.[11]

On peut remarquer que l'utilisation des outils numériques est limitée par les moyens dont disposent les établissements. Au total, dans un établissement lambda, chaque semaine auront lieu a minima 3 EPI (s'il n'y a qu'une classe par niveau), soit 6h d'EPI a minima par semaine : le chevauchement de créneaux deviendra problématique si l'établissement ne dispose que d'un C.D.I. Il le sera d'autant plus si l'établissement comporte plusieurs classes par niveaux.

N.B. Des exemples de ces EPI sont fournis sur la page de présentation du site de l'Education Nationale, "Collège : mieux apprendre pour mieux réussir" ainsi que dans les projets de programmes pour le cycle 4 (CSE, 9 avril 2015 mis à jour le 15 avril 2015), en annexe p. 58 (voir site). Nous en avons analysé trois exemples ci-dessous.

Le cas des EPI "Langues et cultures de l'Antiquité" et "Langue et culture régionale".

- Le cas de l'EPI "Langues et cultures de l'Antiquité" est particulier voire, peut-être, dérogoire d'après Mme F. Robine, directrice générale de la DGESCO.

Vous trouverez toutes les informations détaillées concernant cet EPI dans la rubrique Latin et grec, II. 2. L'EPI "Langues et cultures de l'Antiquité".

- Le sort de l'EPI "Langue et culture régionale" reste ambigu : on ignore en particulier s'il est "dérogatoire" comme ce serait le cas de l'EPI "Langues et cultures de l'Antiquité".

Vous trouverez toutes les informations détaillées concernant cet EPI dans la rubrique Langues Vivantes, II. 3. Langues régionales.

EPI et IDD : quelles différences ?

Les EPI ont été à plusieurs reprises comparés aux anciens Itinéraires de Découvertes (IDD)[12].

- Que sont les Itinéraires de Découverte (IDD) ?

Parallèlement à une réduction des horaires disciplinaires, les IDD, mis en place au collège à la rentrée 2002, « [étaient] organisés à raison de deux heures hebdomadaires inscrites dans l'emploi du temps de la classe, en vue de permettre aux élèves de s'investir dans des projets interdisciplinaires et de travailler de façon autonome individuellement ou en groupe. Portant sur au moins deux disciplines, ils donnent lieu à la réalisation d'une production individuelle ou collective. » (circulaire 2002-160 datée du 2 avril 2002).

On retrouve les principes d'interdisciplinarité et de démarche de projet qui ont inspiré la conception des EPI (cf. ci-dessus).

Que sont devenus les IDD ? Certains établissements les pratiquent encore ; d'autres les ont abandonnés pour consacrer le budget horaire à d'autres formes d'enseignement. Le bilan des IDD n'a pas fait l'objet d'un rapport de l'IGEN à ce jour...

- Qu'est-ce qui différencie les EPI ?

- o Les IDD ne s'appliquaient qu'en classes de 5e et 4e : les EPI concernent les classes de 5e, 4e et 3e ;
- o Les IDD bénéficiaient d'une dotation horaire spécifique ; les heures d'EPI sont prélevées sur les enseignements communs ;
- o Contrairement aux IDD, les EPI sont très encadrés par les programmes (forme, thème, durée) ;
- o Les EPI feront l'objet d'une évaluation qui sera prise en compte pour l'attribution du futur diplôme national du brevet.

Organisation et modalités pédagogiques des EPI.

Volume horaire.

- Combien d'heures par semaine durent les EPI ?

4 heures d'Enseignements complémentaires sont prévues, dont 2 à 3 heures hebdomadaires d'EPI et 1 à 2h d'AP.

N.B. La répartition du volume horaire entre EPI et AP doit être la même pour tous les élèves d'un même niveau au sein de l'établissement. [13]

- D'où viennent ces heures ? S'ajoutent-elles aux heures des disciplines ?

Non. Les 2 à 3h d'EPI hebdomadaires seront prélevées sur les disciplines impliquées dans chaque projet [14].

Prenons deux exemples simples :

Pour la 5e A du collège Jules Ferry, le conseil pédagogique a décidé d'organiser au premier trimestre un EPI "Sciences, technologie et société" mêlant Mathématiques, Sciences Physiques et Histoire (exemple fourni par le Ministère de l'Education Nationale) à raison de 3 heures hebdomadaires. Il s'agira de réaliser un magazine consacré à la machine à vapeur. Dans le temps que durera cet EPI (trimestre ou semestre) :

- o les élèves auront 1h30 de cours traditionnels de Mathématiques en moins chaque semaine : au lieu des 3h30 hebdomadaires de Mathématiques, ils auront donc 2h de cours traditionnels et 1h30 d'EPI ;
- o les élèves auront 1h de cours traditionnels d'Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique en moins chaque semaine : au lieu des 3h hebdomadaires d'Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique, ils auront donc 2h de cours traditionnels et 1h d'EPI ;
- o les élèves auront 0,5h de cours traditionnels de Sciences Physiques en moins chaque semaine : au lieu des 1h30 hebdomadaires de Sciences Physiques, ils auront donc 1h de cours traditionnels et 0,5h d'EPI. Pour éviter de laisser une demi-heure de cours isolée et faciliter l'organisation de l'emploi du temps, le conseil pédagogique a choisi de distinguer une semaine A et une semaine B : en semaine A, les élèves auront donc 2h de cours traditionnels de Sciences Physiques ; en semaine B, ils n'auront pas de cours traditionnels de Sciences Physiques mais 1h d'EPI.

N.B. Ce seul exemple révèle que :

- l'organisation des horaires risque d'être difficile dans certains cas ;
- parfois (notamment pour les disciplines faiblement dotées en heures, comme les sciences physiques ici), les emplois du temps pourront varier sur 2-3 semaines.

Pour la 4e B du même collège, le conseil pédagogique a décidé d'organiser au premier semestre un EPI "Culture et création artistiques" mêlant Français et Langue Vivante 1 (Anglais) à raison de 2 heures hebdomadaires cette fois. Dans le temps que durera cet EPI (trimestre ou semestre) :

- o les élèves auront 1h de cours traditionnels de Français en moins chaque semaine : au lieu des 4h30 hebdomadaires de Français, ils auront donc 3h30 de cours traditionnels et 1h d'EPI ;
- o les élèves auront 1h de cours traditionnels d'Anglais en moins chaque semaine : au lieu des 3h hebdomadaires d'Anglais, ils auront donc 2h de cours traditionnel et 1h d'EPI.

o

Comment s'organisent les EPI (répartition des heures, disciplines impliquées, etc.) ?

L'organisation des EPI relève pour une grande part de chaque établissement.

Elle varie en fonction des besoins des élèves accueillis et du projet pédagogique de l'établissement[15].

Il appartient au conseil pédagogique de chaque établissement de :

- décider la répartition du volume horaire qui leur est dédié entre EPI et AP (4h hebdomadaires à répartir, dont 2 à 3h pour les EPI) ;
- fixer, pour chaque niveau, quels EPI seront traités, avec quelles matières et pour combien de temps (trimestre, semestre, etc.) ;

- préciser les modalités de regroupement des élèves en EPI et du recrutement de ces regroupements, c'est-à-dire si les EPI seront imposés ou choisis par les élèves, s'ils seront formés sur les groupes-classes ou sur des groupes inter-classes, etc.

Constituer des groupes inter-classes implique une gestion très lourde autant d'un point de vue administratif (emplois du temps) que pédagogique (concertations multipliées). Pourtant, que faire quand les Langues Vivantes 2 seront impliquées dans un EPI ? En effet, tous les élèves d'une même classe ne suivent pas la même LV2 : il faudra donc soit former des groupes inter-classes regroupant les élèves de chaque LV2 (mais que faire si, par exemple, la LV2 allemand compte beaucoup moins d'élèves que la LV2 espagnol ?), soit, si l'on conserve les groupes-classes, prévoir un dédoublement d'heure et concevoir un projet qui puisse englober indifféremment les différentes LV2, sans égard pour leurs spécificités culturelles.

Cette variabilité d'un établissement à l'autre soulèvera quelques difficultés dans le cas d'un élève changeant d'établissement au cours du cycle 4 : il sera possible, en définitive, que contrairement à ce qu'impose le décret, cet élève n'ait pas étudié au moins 6 des 8 thèmes de travail à la fin du cycle.

La réforme du collège ne prévoit pas, en l'état, de temps de concertation entre les enseignants pour l'organisation des EPI qui leur échoient. La page de présentation fournie par l'Education Nationale indique simplement que les enseignants des disciplines sollicitées par un projet devront "définir en équipe les contenus des cours".

Les EPI ont-ils lieu en effectifs réduits avec plusieurs professeurs dans la salle ?

Les EPI en tant que tels ne le prévoient pas : pour organiser des cours en effectif réduit ou faire de la co-intervention (deux professeurs de disciplines différentes ensemble dans la même salle), il faudra prévoir des heures que l'on prendra sur la marge horaire (2,75h hebdomadaires affectées par le rectorat pour chaque division en 2016, 3h en 2017).

L'usage de cette marge horaire n'a rien d'obligatoire ni de systématique : c'est à chaque établissement de décider s'il l'utilise et dans quelle proportion.

Cependant, cette marge est fortement sollicitée et non exclusivement par les EPI (Accompagnement Personnalisé en effectifs réduits ; matières scientifiques : T.P. en effectifs réduits ; Langues Vivantes : travail en demi-classe ; Enseignements de complément de langues et cultures de l'Antiquité ou de langue et culture régionale, etc.) : de fait, la possibilité des EPI en effectifs réduits ou avec intervention simultanée de plusieurs professeurs est limitée.

Vous trouverez les informations détaillées dans la rubrique La marge en pratique, "Avec la réforme du collège en 2016" ; un tableau illustre les difficultés esquissées ci-haut.

Trois exemples concrets d'EPI analysés.

Voici trois des exemples d'EPI proposés par l'Education Nationale sur la page de présentation de la réforme du collège[16] :

Sciences et société : mathématiques, physique et histoire

Un magazine consacré à la machine à vapeur

Nadia, Carole et Jérôme sont en classe de 4e. Ce trimestre, le jeudi après-midi de 14 h à 16 h, avec leurs professeurs de mathématiques, de physique-chimie et d'histoire, ils mènent un projet sur la machine à vapeur : créer un magazine consacré à cette invention. Du cours d'histoire, ils utilisent leurs connaissances sur la révolution industrielle au XIXe siècle. Du cours de physique, le chapitre sur la pression d'un gaz. Leur professeur de mathématiques leur a demandé de prouver qu'il s'agissait réellement d'une révolution en calculant, à partir de la vitesse d'un cheval et la vitesse des premiers trains, le temps gagné pour rejoindre les villes de Lyon, Marseille, Orléans et Nantes depuis Paris. Nadia, Carole et Jérôme rédigent actuellement leur magazine et seront évalués dans quelques semaines sur ce projet qu'ils présenteront à toute leur classe.

Analyse de l'exemple n°1 :

a) Organisation :

- Cet EPI dure un trimestre à raison de 2h par semaine (décisions du conseil pédagogique de l'établissement) ;
- Les 2h hebdomadaires d'EPI sont prélevées sur trois disciplines : Mathématiques, Sciences Physiques et Histoire. Dès lors :

- 3x40 minutes hebdomadaires de cours traditionnels seront remplacées par cet EPI (soit 2h de chaque discipline toutes les trois semaines) ;

- sur le trimestre (base de 12 semaines), 24h de cours classiques au total seront remplacées par cet EPI ;

- Cet EPI s'effectue en classe entière ;
- La formulation "avec leurs professeurs de mathématiques, de physique-chimie et d'histoire" peut s'interpréter différemment :

o Les trois professeurs, X, Y et Z, sont présents ensemble pendant les deux heures de la séance, ce qui serait très gourmand en marge horaire professeurs : cela représente 4h par semaine sur un tiers de l'année, c'est-à-dire 1,33h sur les 2,75h de marge ;

o Le professeur X est présent la première heure, le professeur Y la demi-heure suivante et le professeur Z la dernière demi-heure. Aucune heure n'est prélevée sur la marge, mais l'organisation est assez complexe (pertes de temps à chaque transition : on peut prévoir que le professeur Y intervienne la semaine A et le professeur Z la semaine B, etc.) et surtout, l'intérêt pédagogique de cette organisation est moindre.

b) Modalités pédagogiques :

- Les professeurs ont choisi de former des groupes de travail au sein de la classe ("flots") : ils circulent dans la salle et vont d'un groupe à l'autre au gré des besoins ; nous étudions le cas d'un groupe de trois personnes, Nadia Carole et Jérôme.

- Nadia, Carole et Jérôme doivent créer un magazine consacré à la machine à vapeur ; ils en feront une présentation finale à l'ensemble de la classe ;

- Tous les groupes valideront-ils les mêmes compétences ? D'autre part, les EPI sont pensés comme un autre moyen d'enseigner les disciplines ; il est donc légitime de se demander si tous les groupes travailleront les mêmes éléments des programmes, à savoir la révolution industrielle au XIXe siècle (histoire), les propriétés des gaz (Science Physique) et les calculs de vitesse (Mathématiques) : qu'en est-il des autres groupes ?

Information, communication, citoyenneté : enseignement moral et civique, arts plastiques

Les débats en caricatures

Agnès, Éloïse, Léo, Lorraine, Zinedine et Matteo sont élèves en classe de 5e. Leurs professeurs d'arts plastiques et d'enseignement moral et civique ont décidé de réaliser un travail autour de la liberté de la presse et, plus particulièrement du dessin de presse. En enseignement moral et civique, il est demandé à chaque élève d'être en capacité d'argumenter et de confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion. Les six élèves doivent se regrouper pour organiser un débat autour de caricatures qu'ils doivent préparer dans le cadre du cours d'arts plastiques. Leur enseignant a choisi de faire venir pendant une heure de cours un caricaturiste du journal local, qu'il a trouvé dans l'annuaire des réservistes citoyens et qui a accepté d'être le grand témoin de ce débat en classe. Agnès et Zinedine sont doués pour le dessin, ils ont donc réalisé chacun une caricature sur un même sujet qui divise en ce moment les élèves du collège : la proposition des élus du conseil de la vie collégienne d'organiser des Olympiades pour tous les élèves dont la finale aurait lieu un samedi après-midi. Agnès a défendu la proposition alors que Louis a proposé une caricature dans laquelle il critique le fait que cela se fasse en plus des heures de cours. Éloïse et Lorraine ont préparé et animé le débat dans la classe avec l'aide de leur enseignant et ont pu bénéficier d'un regard extérieur sur le sujet grâce au caricaturiste. Chacun a pu exprimer son point de vue. Léo et Matteo ont pris des notes pendant le débat et préparé un article pour le journal du collège. Les enseignants les ont évalués sur ce projet complet : les caricatures, l'organisation du débat et l'article de presse.

A17b – Cycle 4 : Analyse du Programme 2016 en Français

Référence : programmes de Français cycles 3 4 pour la rentrée 2016.

<http://www.reformeducollege.fr/nouveaux-programmes/nouveau-programme-de-francais-cycle-4>

Nouveau programme de Français : cycle 4

Comme pour les autres disciplines, le programme de Français est désormais défini par cycle et s'appuie sur le nouveau Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (voir notre rubrique sur les programmes en cinq questions).

Le nouveau programme de Français du cycle 4 (5e-4e-3e) s'éloigne fortement du programme actuel, sur la forme comme sur le fond. Nous avons cherché à recenser sur cette page les différences les plus importantes. Tout d'abord, les priorités et les objectifs du programme changent : la place de l'oral devient prépondérante, et le Français est perçu avant tout comme une discipline au service d'autres enseignements. D'autre part, l'enseignement du Français au cours du cycle 4 ne s'articule plus autour d'œuvres littéraires présentées chronologiquement mais à travers des thèmes abordés via des supports très variés.

Table des matières

- 1 Horaires, textes et projets de textes
- 2 Changement dans les priorités de l'enseignement du Français
- 3 Une part essentielle réservée à la communication orale
- 4 Une vision avant tout utilitaire pour une discipline qui doit multiplier ses champs d'intervention
- 5 Des objets d'étude nombreux et variés, pas forcément littéraires
- 6 Abandon de la progression chronologique commune à celle d'Histoire, étude de la littérature à travers quatre thèmes obligatoires
- 7 Sources

Horaires, textes et projets de textes

Le programme de Français actuellement en vigueur date de 2008 [1]. Les programmes pour 2016 ont été élaborés en plusieurs temps. Une première version des programmes (et de ressources complémentaires) a été publiée le 9 avril 2015[2]. Après un temps de consultation des enseignants, une seconde version des projets de programmes a été remise au MEN par le Conseil Supérieur des Programmes le 18 septembre 2015. Le document correspondant est téléchargeable sur le site du MEN [3], et concerne le cycle 4 à partir de la page 207. Cette seconde version des projets de programmes a été rejetée par le Conseil Supérieur de l'Éducation lors de son examen les 8 et 9 octobre 2015. Cela n'a pas influencé leur publication officielle et ne les a que faiblement modifiés, comme on peut le voir dans la version 3 [4] intégrant quelques amendements acceptés pendant l'examen par le CSE [5]. Cette version 3 diffère très peu de la version définitive publiée, et toutes les citations de la version 3 dont nous faisons état sont conservées à l'identique dans le texte officiel.

L'arrêté définissant les nouveaux programmes 2016 a été publié le 9 novembre 2015, et les programmes officiels ont été rendus public dans le B.O. du 26 novembre 2016.

Les horaires dévolus au Français chaque semaine :

Actuellement	Septembre 2016 avec la réforme
<ul style="list-style-type: none">• 5h en 6° (ou 4h30 + 30 minutes en demi-groupe)• 4h en 5°• 4h en 4°• 4h30 en 3°.	<ul style="list-style-type: none">• 4h30 en 6°• 4h30 en 5°• 4h30 en 4°• 4h en 3°.
sur 4 ans : 630h de cours + jusqu'à 108h d'aide personnalisée et d'itinéraires de découverte + l'accompagnement éducatif (supprimé hors REP/REP + depuis la rentrée 2015)	sur 4 ans : 630h de Français dont une partie sera consacrée à l' AP et aux EPI en cycle 4 - l'ensemble des disciplines contribuant aux 540h d'AP/EPI sur 4 ans -

Actuellement, les élèves bénéficient de 630h de cours de Français sur les 4 années de la 6e à la 3e, auxquelles s'ajoutent une partie des 72h d'aide personnalisée sur l'année de 6e (2h hebdomadaires, assignées en priorité à du

soutien en Français et Mathématiques pour les élèves n'ayant pas validé le palier 2 de l'ancien socle commun [6] et proposées en petits groupes), et une partie des 144h correspondant aux Itinéraires de Découvertes (IDD) (2h hebdomadaires en 5e et 4e). Souvent ces horaires sont répartis entre Français et Mathématiques, apportant ainsi jusqu'à 108h d'enseignement supplémentaire autour du Français (sur 4 ans). Ces horaires étaient encore renforcés par de l'accompagnement éducatif depuis 2008 qui permettait de proposer du soutien en français, une aide aux devoirs ou par exemple un atelier théâtre. En septembre 2015 ce dispositif a été supprimé en dehors des établissements les plus difficiles (REP et REP+).

Avec la réforme les élèves auront au maximum 630h d'enseignement lié au Français sur leur scolarité au collège. En effet l'Accompagnement Personnalisé (AP), comme les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) au cycle 4 (5e-4e-3e) se tiendront sur les heures des disciplines au lieu de venir s'y ajouter comme c'était le cas jusque-là (voir nos rubriques Grille Horaire, AP et EPI). Toutes les disciplines doivent contribuer aux horaires fixés pour l'AP et les EPI (un total de 540h sur les 4 années du collège), la part des heures qui y sera consacrée pour chaque matière sera définie par chaque établissement, niveau par niveau.

La réforme s'appliquant à tous les niveaux à la fois à la prochaine rentrée (voir notre rubrique sur les programmes en cinq questions), la cohorte actuelle des élèves de 4e sera en déficit d'heures d'enseignement de Français par rapport aux autres cohortes. En effet, ces élèves n'auront que 4h hebdomadaires en 3e l'an prochain (et non 4h30).

Changement dans les priorités de l'enseignement du Français

Après le programme de Français de 1996 [7], celui de 2008 offrait une ligne directrice claire pour les enseignants et définissait les bases d'une culture littéraire commune. **Le projet pour 2016 marque une vraie rupture**, comme l'illustre ce tableau comparant les principaux axes de l'enseignement du Français dans le programme actuel et celui de 2016 :

2008 ^[1]	2016 version 1 - avril 2015 ^[2]	2016 version 2 - sept 2015 ^[3]	2016 version 3 ^[4] et texte définitif
<ol style="list-style-type: none"> 1. Langue 2. Lecture 3. Expression écrite 4. Expression orale 5. Histoire des Arts 6. Technologies de l'Information et de la Communication 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oral 2. Écriture 3. Lecture 4. Étude de la langue 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Langage oral 2. Écriture 3. Lecture et compréhension de l'écrit et de l'image 4. Compétences linguistiques 5. Culture littéraire et artistique 6. Croisements entre enseignements 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compétences langagières orales et écrites <ol style="list-style-type: none"> a. Langage oral b. Écriture c. Lecture et compréhension de l'écrit et de l'image 2. Compétences linguistiques 3. Culture littéraire et artistique 4. Croisements entre enseignements

Ce qui surprend dans ce nouveau programme dès le début de leur lecture, ce sont les places dévolues à l'oral et à l'étude de la langue (grammaire, orthographe et vocabulaire). Le langage oral, anciennement à la 4e place, est désormais en première place et l'étude de la langue, elle, a été reléguée à la 4e place. La lecture a elle aussi été rétrogradée d'une place entre les programmes 2016 et 2008. Désormais « l'enseignement du français s'organise autour de compétences et de connaissances qu'on peut regrouper en trois grandes entrées : le développement des compétences langagières orales et écrites en réception et en production ; » (comprendre dans l'ordre l'oral, l'écriture et la lecture de textes mais désormais également d'images) « l'approfondissement des compétences linguistiques ; et la constitution d'une culture littéraire et artistique commune » (cette dernière entrée n'a été ajoutée que dans la deuxième version) (p.221) [3].

On observe également une nette évolution dans la dénomination des différentes axes du programme de Lettres. De « Langue » et « Expression orale », on passe à « Oral » et « Étude de la langue », puis à « Langage Oral » et « Compétences linguistiques » pour enfin arriver à « Compétences langagières orales et écrites » et « Compétences linguistiques ». Ces terminologies ont-elles été modifiées suite aux critiques du corps professoral ?

Ou s'agit-il d'accentuer le lien entre le futur programme et le Socle Commun, de développer une vision de l'éducation réduite aux compétences ?

De plus, jusque là les connaissances littéraires et les compétences étaient liées. L'apparition, en fin de programme, d'une partie "Culture littéraire et artistique" à part, en particulier à l'écart de la partie Lecture, pousse à se demander si l'idée n'est pas de dissocier compétences et connaissances, ce qui paraît pour le moins étrange.

Le ressenti d'une profonde mise à l'écart de la langue s'explique également par l'injonction du fonctionnement en séquences dans la première version du projet 2016. La séquence, apparue dans les programmes de 1996, devait décloisonner les domaines du français en liant l'étude de la langue à l'étude des textes. On a pu constater quelques années plus tard les dérives de cette méthode : instrumentalisation des textes (les textes n'étant plus étudiés pour eux-mêmes, mais à travers un fait de langue), limitation des cours de grammaire et perte de leur progressivité. Aussi, de nombreuses voix s'élevaient contre le travail en séquence et les programmes de 2008 avaient pris acte : « les séances consacrées à l'étude de la langue sont conduites selon une progression méthodique et peuvent n'être pas étroitement articulées avec les autres composantes de l'enseignement du français » [1].

La version 2 du programme 2016 est revenue sur l'injonction explicite de procéder par séquences (idée qui avait été accueillie avec incompréhension dans un programme qui insistait par ailleurs sur la liberté pédagogique), et précise de nouveau que « les exercices et entraînements d'orthographe, grammaire et de vocabulaire, sollicitant mémorisation et réflexion, donnent lieu à des séances spécifiques, » même s'il ne faudra pas « perdre de vue les activités de production de textes, d'exposés oraux, de lecture ». Le paragraphe de l'introduction mentionnant une organisation « autour d'objectifs convergents par périodes de deux à quatre semaines environ » est un peu sibyllin quant au statut de la séquence dans le programme de Français. Le retrait d'une durée indicative a été accepté au CSE d'octobre [4], mais les « objectifs convergents » demeurent, tout autant que la mention « Le travail autour de ces différentes entrées s'appuie sur un corpus (...) mais il ne se limite pas à l'étude de textes ; il comprend aussi les activités d'écriture, d'oral et de travail sur la langue. Toutes les composantes du français sont concernées » dans la partie Culture littéraire et artistique (p.246-programmes officiels). Qui plus est, l'écriture et l'étude de la langue au cycle 3 continuent de faire explicitement appel à la séquence : « En 6e l'écriture trouve place tout au long de la séquence, précédant, accompagnant et suivant la lecture des œuvres littéraires étudiées » et « Cette étude [de la langue] prend appui sur les textes étudiés (...) et doit permettre un aller-retour entre des activités intégrées à la lecture et l'écriture et des activités décrochées plus spécifiques » (p115-programmes officiels). Que peut-on en conclure sur la latitude qui sera laissée aux enseignants de mener la progression grammaticale de leur choix ?

Une part essentielle réservée à la communication orale

Dans la partie Langage oral, on se rend compte que l'oral occupe non seulement les cours, mais qu'il est également prescrit en Accompagnement Personnalisé (singularité propre au Français, seule matière à se voir dirigée quant au contenu à aborder en AP) : « Une prise de parole de dix minutes en continu est un objectif raisonnable à atteindre en fin de cycle. Une part des séances d'accompagnement est consacrée à l'entraînement de l'oral. » (p.225 [3]).

L'oral est également présent en Écriture (« valorisation des écrits par une lecture orale » p.226[3] ; « les activités d'écriture sont permanentes et articulées aux activités de lecture et d'expression orale » p.227[3]) ; en Lecture et compréhension de l'écrit et de l'image (premier attendu de fin de cycle : « lire une œuvre complète et rendre compte oralement de sa lecture » p.228[3]) ; et aussi de manière conséquente en Compétences Linguistiques où l'élève doit : « connaître les différences entre l'écrit et l'oral » (p.232 [3]).

Suite aux derniers amendements, l'oral apparaît également en Culture Littéraire et Artistique : « le travail [dans cette partie] ne se limite pas à l'étude de textes, il comprend aussi les activités d'écriture, d'oral et de travail sur la langue. Toutes les composantes du français sont concernées » p. 22 [4].

Cette priorité donnée à l'oral au détriment de la langue en cycle 4 est dans la continuité du programme pour le cycle 3 qui fait du Français « un outil de communication ».

On peut s'étonner d'une telle primauté accordée à l'oral et se demander ce qui justifie un tel virage après le programme de 2008 qui rappelait que « la leçon de grammaire est fondamentale : elle permet d'acquérir une conscience des faits de langue indispensable aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer de manière appropriée dans la suite de leur vie sociale mais aussi comprendre et goûter les textes qui constituent les piliers de la culture commune. La connaissance des mécanismes grammaticaux fait appel à l'esprit d'analyse, à la logique, ainsi qu'à l'intuition ; elle participe par conséquent pleinement à la structuration de la pensée » [1]. Ne serait-ce pas en travaillant intensément la langue et la lecture que les élèves parviendront à mieux écrire et à mieux parler ?

Travailler intensément l'oral va-t-il permettre de répondre aux retours qui déplorent la baisse du niveau en orthographe, jusqu'à l'université et dans les entreprises ?

Se pose aussi la question de savoir quelle part il restera à l'étude de la langue. Déjà parce qu'en pratique travailler intensément l'oral se heurte à la gestion concrète : si les langues étrangères sont prioritaires pour la constitution d'effectifs allégés permettant de travailler l'oral [8], il n'en va pas de même pour le Français. Et ensuite parce que désormais terminer le programme devient secondaire, chaque préambule de cycle mentionne que « ces programmes appellent à un travail (...) plus attentif aux acquis réels des élèves qu'à (...) la réalisation d'un programme annuel pris à la lettre, plus attentif aussi à leur diversité et à leurs progrès qu'au souci de « terminer » coûte que coûte le programme » (p.208 pour le cycle4) [3].

Travailler l'oral n'est pas une mauvaise chose en soit, loin s'en faut; par contre travailler avant tout et intensément l'oral aura ses détracteurs et ses partisans. Ce qui questionne face à une telle insistance des textes, c'est la part réelle de liberté qui sera laissée à l'enseignant pour juger ce que ses élèves ont impérativement besoin d'acquérir. La même question se pose face aux prescriptions répétées d'interdisciplinarité, que nous détaillons dans le point suivant.

Une vision avant tout utilitaire pour une discipline qui doit multiplier ses champs d'intervention

Après les vives réactions face à l'absence de la littérature et même de la nécessité de susciter le goût de lire dans la première version, une cinquième partie « culture littéraire et artistique » a fait son apparition dans la version 2. Il est surprenant de constater que cette partie ne s'accompagne d'aucun attendu de fin de cycle alors que « l'acquisition d'une culture littéraire et artistique est l'une des finalités majeures de l'enseignement du français ». Cependant le goût de la lecture y est mentionné, même si c'est peut-être plus en tant que moyen qu'en tant qu'objectif : « Elle [cette acquisition] suppose que les élèves prennent goût à la lecture et puissent s'y engager personnellement ; qu'ils soient, à cette fin, encouragés à lire de nombreux livres ; qu'ils puissent acquérir des connaissances leur permettant de s'approprier cette culture et de l'organiser, d'affiner leur compréhension des œuvres et des textes, et d'en approfondir l'interprétation ».

Pour autant, il est étonnamment peu question de littérature dans l'introduction du programme de Français. Est-ce que le Français doit avant tout être utile ? De « lieu privilégié pour l'apprentissage de la langue scolaire » [2], il est présenté en entrée de programme pour son « rôle décisif dans la réussite scolaire » p.221[3]. La grammaire, fondamentale pour le programme 2008, est là un outil « au service des compétences langagières », « au service de l'orthographe », et « au service de la réflexion sur la langue » p.230[3].

L'introduction du programme de Français se termine par une liste des rôles dans lesquels cette matière doit s'investir. Parmi les domaines cités, le lien avec les Lettres n'est pas toujours évident. Quel niveau de maîtrise est attendu du professeur dans ces domaines ?

L'Histoire des Arts et les TIC ont été ajoutés en 2008. Pour 2016[3], le « travail en français » sera l'occasion :

- de « ménage[r] des rapprochements » avec « les langues et cultures de l'Antiquité » ;
- de puiser « librement dans les thématiques d'histoire des arts pour élaborer des projets et d'établir des liens avec les arts du langage, des autres arts et l'histoire » ;
- de « jouer un rôle déterminant dans l'éducation aux médias et à l'information, les ressources du numérique trouvent toute leur place au sein du cours de français et sont intégrées au travail ordinaire de la classe, de même que la réflexion sur leurs usages et sur les enjeux qu'ils comportent » ;
- et de « contribuer fortement à la formation civique et morale des élèves ».

Les croisements interdisciplinaires sont détaillés en dernière partie, et ce non seulement avec les « langues anciennes », mais aussi avec les « langues vivantes », « l'histoire et l'enseignement moral et civique », « les arts » et « les autres champs du savoir »... p.245 à 248[3]. A quoi s'ajoutait dans la première version une contribution au Parcours Avenir.

↑ Revenir en haut de page

Des objets d'étude nombreux et variés, pas forcément littéraires

L'étude de l'image était présente dans les programmes de 2008, en fin d'axe Lecture, c'est-à-dire après les indications pour chacun des genres littéraires : "la lecture de l'image a sa place en préparation, accompagnement, prolongement des textes et thèmes abordés durant l'année", en privilégiant la fonction narrative en 6e, la fonction descriptive en 5e, les fonctions explicative et informative en 4e et la fonction argumentative en 3e. Dans la deuxième version du projet pour 2016, la partie Lecture est dissociée des repères littéraires (basculés dans la nouvelle partie "Culture littéraire et artistique"), et l'image, de support parmi d'autres pour exercer la compétence

"lire et comprendre en autonomie", devient le pendant de l'écrit dans l'intitulé de la partie 3 (« lecture et compréhension de l'écrit et de l'image » p.228 [3]).

L'image n'est pas le seul objet d'étude dans ce programme de Lettres. En effet, désormais pour constituer une culture littéraire et artistique commune, il conviendra (p.221 [3]) de « faire dialoguer œuvres littéraires du patrimoine, productions contemporaines, les littératures de langue française, de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, et les autres productions artistiques, notamment les images, fixes et mobiles ».

Comment faut-il entendre la distinction entre « œuvres littéraires du patrimoine » et « productions contemporaines » ? Est-ce une façon de dire que l'on demande aux enseignants de mettre sur le même plan des œuvres tirées de la littérature et des textes qui ne sont pas reconnus comme des œuvres (« productions »), pour la qualité desquels on peut tout envisager ? Cette opposition manifeste questionne aussi sur la vision de l'expression artistique contemporaine : pourquoi exclure ce qui est contemporain du patrimoine ? Pourquoi ne pas avoir réduit l'énumération par la simple mention d'« œuvres contemporaines de tous domaines artistiques » ?

Ce programme résolument novateur intégrait au départ des séries télévisuelles. Elles ont été retirées, la version 2 propose désormais en complément des œuvres littéraires une grande proportion d'objets d'étude non littéraires (p.239 à 244)[3] :

« productions issues des médias et des réseaux sociaux, images fixes, film, œuvres gravées ou peintes, adaptations cinématographique et télévisuelles, portfolios photographiques, images animées, spectacles, émissions radiophoniques ou télévisées, productions numériques à caractère satirique, articles de journaux ou de revues. »

Cette présence importante d'objets d'étude non strictement littéraires se révélera-t-elle réellement un moyen de faire progresser les élèves ? Ne risque-t-elle pas au contraire de brouiller la transmission dans l'enseignement du Français, notamment pour ceux qui n'auront que le collège pour découvrir la littérature ? Notre patrimoine littéraire n'est-il pas suffisant pour que l'on recoure à des productions issues des réseaux sociaux ? Réseaux sociaux où la qualité de la langue utilisée n'est que trop souvent douteuse ? Quant aux « productions numériques à caractère satirique », doit-on comprendre qu'on pourra étudier les vidéos des « youtubeurs » ?

Abandon de la progression chronologique commune à celle d'Histoire, étude de la littérature à travers quatre thèmes obligatoires

Le programme de 2008 présentait une liste d'œuvres et d'auteurs classés par genres et par siècle, permettant à tous les collégiens d'acquérir en fin de 3e une culture commune, humaniste et littéraire, structurée. Tout au long de leur cursus, ils étaient assurés d'avoir accès aux grandes œuvres du patrimoine, dans une progression chronologique en lien quatre ans de suite avec le programme d'histoire, ainsi que de travailler sur l'intertextualité à différents niveaux.

Rupture complète pour 2016 : il n'y a plus ni auteurs, ni titre d'œuvres au programme, ni même d'ailleurs de repères chronologiques puisque siècles et genres littéraires sont mélangés.

La littérature sera désormais étudiée à travers des thèmes ; quatre thèmes obligatoires, auxquels s'ajoutera chaque année un thème complémentaire, tous déclinés en questionnements de la 5e à la 3e :

« se chercher, se construire »
« vivre en société, participer à la société »
« regarder le monde, inventer des mondes »
« agir sur le monde »

La version 2 et les amendements acceptés précisent que « ces entrées et questionnement mettent en lumière les finalités de l'enseignement ; » p.238[3] « ils présentent la lecture et la littérature comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, des suggestions de réponse aux questions que se pose l'être humain, sans oublier les enjeux proprement littéraires, spécifiques au français. A travers ces questionnements, l'élève est conduit à s'appropriier les textes, à les considérer non comme une fin en soi mais comme une invitation à la réflexion. » p.22[4]

A titre d'exemple, voici les indications de corpus d'œuvres sur le niveau 5e pour les programmes de 2008 et de 2016.

Indications de Corpus pour le niveau 5 ^e / Programme 2008 ^[1]	Indications pour le niveau 5 ^e / Programme 2016
<p>1. Littérature du Moyen Age et de la Renaissance intégralement ou par extraits, au moins une œuvre parmi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ une chanson de geste : ex. <i>La Chanson de Roland</i> ○ un roman de chevalerie de Chrétien de Troyes : ex. <i>Lancelot ou le Chevalier à la charrette, Yvain ou le Chevalier au lion, Perceval ou le Conte du Graal</i> ; ○ <i>Tristan et Yseult</i> ; ○ <i>Le Roman de Renart</i> ; ○ un fabliau ou une farce : par ex. <i>La Farce de Maître Pathelin</i>. <p>2. Récits d'aventures intégralement ou par extraits, une œuvre parmi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Le Livre des merveilles</i> de Marco Polo ; ○ <i>Robinson Crusoé</i> de Daniel Defoe ; ○ <i>L'Île au trésor</i> de Robert Louis Stevenson ; ○ un roman de Jules Verne ; ○ <i>Croc-Blanc, L'Appel de la forêt</i> de Jack London ; ○ <i>Le Lion</i> de Joseph Kessel ; ○ <i>Vendredi ou la vie sauvage</i> de Michel Tournier ; ○ <i>Mondo et autres histoires</i> de J.M.G Le Clézio. <p>3. Poésie : jeux de langage étude du rapport entre forme et signification à partir d'un choix de poèmes d'époques variées empruntés par ex. aux auteurs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Moyen Age – XVI^e siècle : Charles d'Orléans, Clément Marot, initiation aux poèmes à forme fixe ; ○ XVII^e siècle : Jean de La Fontaine, Fables (livres VII à XII) ; ○ XIX^e siècle : Victor Hugo, Alfred de Musset, Charles Cros, Paul Verlaine, Tristan Corbière, Arthur Rimbaud ; ○ XX^e siècle : Guillaume Apollinaire, Max Jacob, Robert Desnos, Eugène Guillevic, Jacques Prévert, Malcolm de Chazal, Raymond Queneau, Claude Roy, Boris Vian, Jacques Roubaud. <p>4. Théâtre : la comédie intégralement ou par extraits, au choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ une comédie de Molière, choisie par ex. parmi : <i>Le Bourgeois gentilhomme, Les Fourberies de Scapin, Le Malade imaginaire</i> ; ○ une comédie courte choisie par ex. parmi celles de Georges Feydeau, Georges Courteline ou Jules Renard. 	<ul style="list-style-type: none"> • Thème 1. Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? On étudie : <ul style="list-style-type: none"> ○ en lien avec la programmation d'histoire : extraits d'œuvres évoquant les Grandes Découvertes (récits contemporains ou postérieurs à cette époque, non fictifs ou fictifs). <p>On peut aussi étudier sous forme d'un groupement de textes des poèmes évoquant les voyages et la séduction de l'ailleurs.</p> • Thème 2. Avec autrui : famille, amis, réseaux On étudie une comédie du XVII^e siècle (lecture intégrale) On peut aussi étudier sous forme d'un groupement de textes des extraits de récits d'enfance et d'adolescence, fictifs ou non. Ce questionnement peut également être l'occasion d'exploiter des productions issues des médias et des réseaux sociaux. • Thème 3. Imaginer des univers nouveaux On étudie un conte merveilleux (lecture intégrale). On peut aussi étudier des extraits d'utopies ou de romans d'anticipation, ou encore un groupement de poèmes ou de récits proposant une reconfiguration poétique de la réalité. On peut exploiter des images fixes ou des extraits de films créant des univers imaginaires. • Thème 4. Héros et héroïsmes On étudie : <ul style="list-style-type: none"> ○ en lien avec la programmation d'histoire : des extraits d'œuvres de l'époque médiévale, chansons de geste ou romans de chevalerie ○ et des extraits d'œuvres épiques, de l'Antiquité au XXI^e siècle. <p>On peut aussi exploiter des extraits de bandes dessinées ainsi que des films ou extraits de films mettant en scène des figures de héros.</p> • Thème 5. Questionnement libre ou L'homme est-il maître de la nature ? On peut étudier ou exploiter : <ul style="list-style-type: none"> ○ en lien avec la programmation d'histoire-géographie, des descriptions réalistes ou poétiques, des enluminures, des œuvres gravées ou peintes témoignant de l'art de discipliner la nature du Moyen Age à l'époque classique, ou d'en rêver les beautés réelles ou imaginaires ; ○ des récits d'anticipation, des témoignages photographiques sur l'évolution des paysages et des modes de vie.

Au passage, il est difficile de découvrir ce nouveau corpus sans penser aux élèves actuels de 6e qui arriveront en 5e après avoir étudié cette année les contes merveilleux, Ulysse et Molière. A y regarder de plus près, une

coordination importante s'imposera tous les ans entre les niveaux 6e et 5e, puisque les thèmes et indications de corpus en 6e (détaillés dans notre rubrique sur le Français en cycle 3) sont :

thème « le monstre, aux limites de l'humain » : extraits de l'Odyssée et/ou des Métamorphoses, contes merveilleux, récits adaptés de la mythologie et des légendes antiques ;

thème « récits d'aventures » : romans d'aventures ;

thème « récit de création; création poétique » : la Genèse et d'autres récits de création, poèmes célébrant le monde ;

thème « résister au plus fort : ruses, mensonges et masques » : pièce de théâtres, fables, fabliaux et farce (ces derniers n'étaient-ils pas de l'avis général jugés déjà difficiles d'accès en 5e ?)

En 2016, on n'étudiera donc plus la littérature pour elle-même, mais en fonction d'un questionnement. Ce choix soulève déjà quelques interrogations auxquelles nous tenterons de répondre dans l'analyse détaillée du programme de lecture. Ces thèmes sont-ils littéraires ? Est-ce pertinent d'étudier une œuvre littéraire à travers un questionnement ? Le programme de lecture ne perd-il pas en cohérence sans progression chronologique sur les quatre années du collège ?

Quels sont les avantages pédagogiques d'un découpage par thème ? Ces thèmes obligatoires permettent-ils une meilleure compréhension ou entretiennent-ils des confusions ? Améliorent-ils la compréhension des élèves et leur appropriation du corpus d'œuvres préconisé ? Seront-ils suffisamment efficaces pour permettre aux élèves de se constituer une culture littéraire dans un contexte où le programme de littérature non chronologique ne rencontre plus le programme d'histoire qu'occasionnellement ?

Si « le remplacement d'un programme très chronologique autour de l'histoire littéraire (qui aura toute sa place au lycée) par l'inscription des textes étudiés ou écrits dans des problématiques globales qui traversent les siècles » est justifié par la volonté de « donner plus de sens à la discipline » [9], c'est ce bouleversement qui a suscité les plus vives critiques adressées au nouveau programme de Français :

« Ce classement artificiel, proche de celui qui était en usage dans les années 1970 pour les filières qu'on estimait incapables de curiosité littéraire, n'est aucunement de nature à faire des élèves de véritables lecteurs, puisqu'il enserme les œuvres dans une perspective prédéterminée et limitée, alors que les élèves pourraient réagir devant elles sous les points de vue les plus divers. L'AP Lettres rappelle que ce qui fait l'intérêt des grandes œuvres est précisément le fait qu'elles sont susceptibles d'approches diverses. Elle considère, conformément à une tradition humaniste séculaire, que le choix des œuvres et textes étudiés dans chaque niveau de classe doit être déterminé à la fois par leur richesse humaine, leur accessibilité aux élèves, le souci de préserver une certaine diversité et, tout au moins dans les niveaux supérieurs, par leur succession chronologique. » [10];

« Les questionnements proposés en Cycle 4 sont arbitraires. Leur teneur psychologique fait s'interroger sur leurs justifications épistémologiques » [11] et

« L'histoire littéraire est la grande absente du projet. Une entrée intéressante sur l'histoire de l'écriture aura des retombées anecdotiques. Il faudrait envisager une histoire culturelle de l'écriture et de la lecture, à placer dans la partie lecture. L'histoire littéraire, par son caractère concret, est la base sur laquelle les élèves peuvent fixer toute les autres connaissances : histoires, personnages, thèmes, styles, etc. Sans elle, la mémorisation est difficile. » [11]

Depuis la version 2, quelques indications de siècle ont été ajoutées dans le projet de programme, sans redonner les clefs d'une progression chronologique. Au contraire, le programme de lecture indique que « chaque année le professeur aborde les questionnements [...] en s'efforçant de puiser dans toutes les époques, du Moyen-Age au XXe siècle ».

L'étude de la littérature permet à la fois de construire une histoire littéraire (le lien avec le programme d'histoire permettait des échos extrêmement productifs dans la construction d'une « culture ») et d'étudier des œuvres pour ce qu'elles ont à nous dire, dans leur pluralité essentielle, sans présupposer de leur sens. Dans ce nouveau programme de Français, ce n'est plus le cas. Les « grands auteurs » ne sont plus cités, et ils ne seront plus étudiés pour eux-mêmes, mais en incitant les professeurs à faire entrer leurs œuvres dans des cases prédéfinies selon un plan psycho-philo-éducatif. C'est un véritable bouleversement dans l'enseignement du Français, dont nous ne remettons pas en cause les bonnes intentions, mais dont nous questionnons les effets, notamment sur le plan culturel. N'est-ce pas là négliger ce que Bernard de Chartres formulait de belle manière : « nous ne sommes que des nains, juchés sur des épaules de géants. Nous voyons ainsi davantage et plus loin qu'eux, non parce que notre vue est plus aigüe ou notre taille plus haute, mais parce qu'ils nous portent en l'air et nous élèvent de toute leur hauteur gigantesque ». Ne convient-il pas de respecter ces géants et, à notre tour, de faire passer nos élèves sur leurs épaules ?

Sources

[1] programme de 2008, B.O. du 28 août 2008

- [2] version 1 du projet de programme 2016 en date du 9 avril 2015
- [3] version 2 du projet de programme 2016 en date du 28 septembre 2015
- [4] projet modifié par les amendements acceptés en C.S.E. : le café pédagogique
- [5] http://www.liberation.fr/france/2015/10/09/la-communaute-educative-recale-les-nouveaux-programmes_1400601, Libération.fr, 9 octobre 2015
- [6] circulaire MENE1120474C n° 2011-118 du 27-7-2011 : classe de 6e, accompagnement personnalisé
- [7] programme français 1996
- [8] circulaire 30/06/2015 Organisation des Enseignements au Collège
- [9] billet de Jean-Michel Zakhartchouk, représentant pour la discipline Français dans le groupe d'élaboration des programmes de Français du cycle 4
- [10] motion sur le projet de programme de l'Association des Professeurs de Lettres
- [11] propositions du GRIP (Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes) à la "rencontre sur les programmes de Français" réunissant les associations disciplinaires concernées et les membres du C.S.P.

Mise à jour le 2 décembre 2015.

A17c – Cycle 4 : Programme 2016 Sciences de la vie et de la Terre

Référence : Sciences de la vie et de la Terre au cycle 4 à la rentrée 2016.

https://www.snes.edu/IMG/pdf/bo_programmes_college_c4_svt_26-11-2015_dec2015.pdf

Nouveau programme de Sciences de la vie et de la Terre

Les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) constituent avec la Technologie (Techno) et les Sciences physiques et chimiques (SPC) des disciplines au sein desquelles la manipulation est essentielle pour pratiquer la démarche dite d'investigation (qui s'appuie sur le questionnement des élèves sur le monde réel) et former ainsi les esprits scientifiques qui manquent actuellement dans notre pays.

En 5e, 4e et 3e

Ces trois niveaux sont intégrés dans le cycle 4.

Le contenu scientifique des [programmes](#) ne change guère par rapport à l'actuel sauf que :

- l'heure et demie de SVT va pouvoir se trouver amputée d'une demi-heure, au moins sur certains niveaux, pour l'accompagnement personnalisé ou pour réaliser ces fameux [EPI](#), enseignements pratiques interdisciplinaires, sur des sujets tels que "Des éoliennes en maquette", proposé sur le site du ministère, à raison de deux heures par semaine. En SVT, on peut seulement y aborder, dans le cadre du programme, la notion d'énergie renouvelable, à moins de faire des liens vers d'autres thèmes (changement climatique, ressources énergétiques fossiles, phénomènes météorologiques ?) qui seront nécessairement alambiqués. Beaucoup de temps passé pour peu de notions, et surtout du temps en moins pour aborder le reste du programme dans le cadre d'un enseignement disciplinaire plus rigoureux.
- les programmes sont sur trois ans, donc à mettre en place en accord avec tous les enseignants du collège. Ça semble bien moins compliqué que de programmer des notions avec des collègues des écoles primaires mais l'élève qui changera d'établissement au cours de sa scolarité risque de revoir plusieurs fois certaines notions et de ne jamais en avoir étudié d'autres.
- les programmes sont extrêmement « ouverts », sans limite d'aucune sorte. Ça donne une liberté pédagogique incontestable, certes, mais un enseignant féru de génétique pourrait avoir tendance à développer ce point-là à outrance tandis qu'un collègue d'un collège voisin sera peut-être féru de géologie. Des collègues différents, un enseignement différent... Égalitaire ?
- **les programmes ont une approche systématiquement utilitaire** : l'éducation à la santé et au développement durable prennent le pas sur « la science pour la science », c'est-à-dire sur un éveil à une curiosité sur le fabuleux fonctionnement du vivant et de notre planète. Cette conception des sciences semble triste et réductrice. Par ailleurs, le développement durable, notion nécessaire pour sûr, est déjà très présent dans les programmes de géographie. Cette accumulation devient finalement indigeste.

Programmes actuels	Programmes 2016
<p>5e</p> <p>Respiration et occupation des milieux de vie</p> <p>Unité de la respiration ; diversité des appareils et des comportements respiratoires ; répartition des êtres vivants.</p> <p>Fonctionnement de l'organisme et besoin en énergie</p> <p>Production d'énergie nécessaire au fonctionnement des organes ; fonctionnement de l'appareil respiratoire ; digestion des aliments et devenir des nutriments ; élimination des déchets de la nutrition ; rôle de la circulation sanguine dans l'organisme.</p> <p>Géologie externe : évolution des paysages</p> <p>Action de l'eau sur les roches et modelé des paysages ; notions de roche sédimentaire, de fossilisation ; reconstitution de paysages anciens ; influence de l'Homme</p>	<p>Thème 1 : La Terre et le vivant</p> <p>Nutrition et organisation fonctionnelle à l'échelle de l'organisme, des organes, des tissus et des cellules ; nutrition et interactions avec des micro-organismes.</p> <p>Reproduction sexuée et asexuée ; rencontre des gamètes ; milieux et modes de vie, gamètes et patrimoine génétique chez les vertébrés et les plantes à fleurs.</p> <p>Caractères partagés et classification ; les grands groupes d'êtres vivants, dont Homo sapiens, leur parenté et leur évolution.</p> <p>Diversité des êtres vivants, des associations entre espèces, des phénotypes et des génotypes ; diversité génétique au sein d'une population ; hérédité, stabilité des groupes ; ADN, mutations, brassage, méiose et fécondation.</p> <p>Apparition et disparition d'espèces au cours du temps ; survie des formes aptes à se reproduire, hasard, sélection naturelle. Recherche de forme de vie sur d'autres planètes.</p>
<p>4e</p> <p>L'activité interne du globe</p> <p>Séismes ; volcanisme ; tectonique des plaques ; prévention des risques géologiques.</p> <p>Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux</p> <p>Notion de fécondation ; comparaison des modalités de reproduction chez différentes espèces ; influence de l'Homme.</p> <p>La transmission de la vie chez l'Homme</p> <p>Puberté ; fonctionnement des appareils reproducteurs ; fécondation et développement de l'embryon ; méthodes contraceptives.</p> <p>Relations au sein de l'organisme</p> <p>Communication nerveuse ; communication hormonale.</p>	<p>Thème 2 : L'Homme dans son environnement</p> <p>Déformations à la surface de la Terre (tremblements de terre, éruptions volcaniques) ; tectonique des plaques ; courants marins et marées océaniques ; phénomènes météorologiques ; notions d'aléas, vulnérabilité et risques, prévention et protection.</p> <p>Changement climatique ; ressources en eau, ressources énergétiques fossiles ; énergies renouvelables.</p> <p>Biodiversité : exploitation, préservation, enjeux et conséquences ;</p> <p>Dynamique des écosystèmes de l'échelle locale à celle de la planète Terre ; quantification, perturbations, conséquences, solutions proposées par l'Homme ; pollution, surpêche, déforestation, perturbateurs endocriniens, espèces invasives, réhabilitation de sites, réintroduction d'espèces, etc.</p>

<p>3e</p> <p>Diversité et unité des êtres humains</p> <p>Caractères héréditaires ; programme génétique ; ADN ; chromosomes ; gènes ; allèles ; division cellulaire ; formation des cellules reproductrices ; fécondation</p> <p>Évolution des êtres vivants et histoire de la Terre</p> <p>Cette partie s'appuie sur les acquis de 6e (classification des êtres vivants) ; liens de parentés ; changements au cours des temps géologiques ; frise chronologique.</p> <p>Risque infectieux et protection de l'organisme</p> <p>Diversité des micro-organismes ; notions de contamination, transmission, infection ; prévention ; fonctionnement du système immunitaire ; vaccination, immunodéficience.</p> <p>Responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement</p> <p>Maladies nutritionnelles et certains cancers ; transfusions, greffes et transplantations ; qualité de l'eau ou de l'air ; biodiversité ; ressources en énergies fossiles et énergies renouvelables ; maîtrise de la reproduction</p> <p>Cette partie est abordée sous forme d'exposés réalisés par les élèves.</p>	<p>Thème 3 : Le corps humain et la santé</p> <p>Rythmes cardiaque et respiratoire et effort physique ; message nerveux, nerfs, cellules nerveuses ; hygiène de vie : limites et effets de l'entraînement; effets du dopage ; sommeil et mémoire.</p> <p>Groupes d'aliments, besoins alimentaires, besoins nutritionnels et diversité des régimes alimentaires ; système digestif, digestion, absorption, nutriments.</p> <p>Ubiquité du monde bactérien ; réactions immunitaires, antibiothérapie, vaccinations, mesures d'hygiène.</p> <p>Puberté; organes reproducteurs, production de cellules reproductrices, contrôles hormonaux; procréation médicalement assistée ; contraception; comportements responsables ; sexualité.</p>
--	--

Texte mis à jour le 11 mai 2015.

A18a – Conventions de transcription (GARS/GEDO) Grenoble 02

Elles doivent être scrupuleusement respectées. Ne rajouter aucune convention.

Titre du corpus

- 1 seul mot graphique court
- Eviter, si possible, les prénoms

Prises de paroles

- L1, L2, L3... pour noter les locuteurs

Orthographe

- Transcription en orthographe normalisée avec fidélité au morphème même s'il y a infraction à la norme (*c'est un de mes animaux préférés*). Soigner l'orthographe. Il est préconisé d'utiliser la nouvelle orthographe.
- Vérifier la graphie des toponymes et du lexique spécialisé (*danse de Saint Guy*)
- Noter les néologismes tels qu'ils ont été dits (*des microbes pathogènes euh non pathogènes*)
- Aucun signe de ponctuation
- Majuscules sur les noms propres et chacun des mots composant un titre (La Belle Au Bois Dormant)
- Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire. Voir la liste proposée en fin de texte (*euh, hum...*)
- Sigles ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.)
- Acronymes non ponctués (CROUS)
- Le sens des sigles et des acronymes est donné dans la fiche signalétique.

Faits d'oralité

- une mi- miette amorce de mot
- (la voir, l'avoir) multi-écoute (hésitation entre plusieurs séquences). La plus plausible est donnée en premier.
- (d'accord, Ø) hésitation quant à la présence d'une séquence sonore.
- il(s) chante(nt) multi-transcription
- (ces, ses) enfants multi-transcription
- des (pots, peaux) multitranscription : homophonies possibles en contexte.
- on (n') a pas alternance orthographique
- + pause (marquée ou non)

Limite de syntagme :

- Bill il s'appelle + Bill le Bègue
- Bill + il s'appelle Bille le Bègue
- /// interruption assez longue (justifier en note)
- X une syllabe incompréhensible
- XXX (2, 3, 5...) plusieurs syllabes incompréhensibles.
Convention fixe 3 lettres X en majuscule et pas d'espace.
- Je crois que il a dit ne pas marquer l'élision si elle n'est pas faite.
- des bateaux qui ont coulé pour /kT/ :
- tu nous as dit qu'il manquait une image /ki/ . Noter toujours la forme longue standard.
- plus ° exclusivement en cas d'ambiguïté (*j'en veux plus °*)
- il devra-t-aller liaison abusive (cuir)
- quatre-z-yeux liaison abusive (velours)
- pas-t-à toi liaison abusive (pataquès)
- on • a absence notoire de liaison (insérer caractère spécial – symbol)
- oui (rires)
- tu viens (question) quand elle n'est pas marquée morphologiquement
- L1 <je dis>

L2 <oui> séquences qui se chevauchent approximativement.

Les locuteurs parlent en même temps.

Ne pas noter ou signaler dans le texte les élisions ou faits de prononciations récurrents comme *tu as /ta/ ; parce que /pask/ ; il /i/* etc.

Noter systématiquement la forme longue de ces éléments. Une liste est donnée au début du recueil des corpus.

Dans les corpus enfantins le recours à l'API est possible.

Notes

Les notes restent exceptionnelles.

Les appels de notes sont mis en exposant avec un espace.

Toutes vos observations sont à mettre dans la fiche signalétique.

Quelques problèmes en suspens

l'an ° - l'année dernière

l'ann- l'année dernière

L1 la langue du F

L2 c'est quoi la langue du (feu, F)

L1 la langue du F en fait tu rajoutes un F. (GRE 01, Cécile)

On ne sait pas comment noter l'hésitation de L2 qui ne comprend pas.

Passages chantés ou avec contrefaçon de la voix

➤ Petit inventaire des onomatopées et abréviations

De façon arbitraire mais par souci d'harmonisation la lettre « h » est placée en position finale.

ah	aïe	ahi
bah	beh	ben
bien	beurk	beuh
eh	eh bien	etc.
euh	hum	mh
ouais	oh	ouah
O.K.	ouf	ouh
pff	psst	ts
mh ouais		

Typographie

Ne pas laisser d'espace	Laisser un espace
Avant le tiret des bribes et amorces (<i>il pré- préfère</i>)	Après la virgule des multitranscriptions <i>Il (était, a été)</i> Avant un indice en exposant <i>plus ° petit</i> ² Après le tiret des amorces Avant et après la pause +

Pour faire Ø chercher dans police Symbol (insérer caractères spéciaux).

Pour l'API chercher une police adaptée (IPA Times) ou utiliser les caractères ressemblants sur le clavier.

Conventions de mise en page

Elles sont données pour mémoire et vérification **mais ne doivent pas être faites** car le fichier « corpus » de la disquette est déjà mise au format.

- Texte sur deux colonnes.
- 16 lignes numérotées par colonne.
- Police : Geneva 12
- Pagination en haut, au centre
- GRE 03 – Titre du corpus en haut à droite en petites majuscules

(GRE 03 – PICTO)

Tirage pour la version papier

Impression en format paysage à 72 %.

A18b – Bilan de l'expérience EIST au collège 2012-2013

BILAN DE L'ATELIER EIST — 1^{re} année

Professeurs de Physique-Chimie, de Technologies et de SVT.

Apport du projet Expérimental de réorganisation du temps scolaire dans les pratiques pédagogiques au niveau des compétences liés à l'enseignement des sciences et de la technologie.

AVANT-PROPOS :

Les indicateurs prévus pour mesurer les effets obtenus pourront être des indicateurs de comportement (citoyenneté etc.), de connaissances, de compétences (argumentation, prise de parole, initiatives etc.). L'évaluation se fait évidemment sous forme de compétences du socle commun, mais les effets attendus sont surtout envisagés sur le long terme.

RESULTATS OBTENUS :

Le travail interdisciplinaire est très formateur pour les enseignants. Croiser les disciplines n'est pas toujours chose aisée mais un travail en amont permet de voir que de nombreuses passerelles peuvent être "créées" entre les disciplines.

Le travail en petits groupes d'élèves nous permet :

- d'adapter le discours de l'enseignement à chaque élève
- de mettre plus rapidement en condition de travail chaque élève du groupe
- de multiplier et d'améliorer la qualité des échanges au sein du groupe d'élève
- de permettre la prise de parole de certains élèves plus passifs en classe entière.

CONCLUSION-PERSPECTIVES :

- 1) Créer les outils pour évaluer le réinvestissement des ateliers d'EIST dans les enseignements dits « classiques du matin »
- 2) Evaluer plus spécifiquement la mobilisation/motivation des élèves pendant les ateliers d'EIST avec des nouveaux critères comme
 - le temps de mise en condition de travail normal (temps de sortie des affaires/temps de retour au silence)
 - nombre de prise de paroles
 - temps de travail en silence
- 3) Mettre en place la co-intervention, au moins sur un petit nombre de séances.

A19a – Questionnaire sur les raisons et motivations de l’enseignant 2016

Questionnaire

1) Qu’est-ce qui a motivé l’idée de l’activité ludique ?

- le désir de faire autrement face aux difficultés des élèves ?
- le désir de faire autrement face à la routine ?
- obtenir une plus grande attention des élèves ?
- obtenir une plus grande participation des élèves ?
- un gain en efficacité d’apprentissage ?

2) description du jeu :

- Le matériel pédagogique
- Les règles
- L’enjeu

3) description du savoir mis en jeu

- programme de la discipline
- EPI
- autre

4) Quelles sont les vraies difficultés du travail pour l’élève dans ce jeu ?

- Utiliser des savoirs de la ou d’autres disciplines ?
- Se concentrer sur la tâche à accomplir ?
- Respecter la règle du jeu ?

5) Votre sentiment sur le déroulement de l’activité ludique ?

A19b – Enseignante de français : fiche de travail & réponse au questionnaire 2016

A) FICHE DE TRAVAIL DE L'ATELIER DESCRIPTION

Classe : 5^o1 en deux sessions de 45mn pour les groupes 1 et 2.

Contexte de la séance : Relai avec le travail depuis le début d'année sur un EPI ayant pour thème le Handicap et ils ont notamment découvert l'audio-description pour les personnes malvoyantes. L'EPI de la rentrée sera consacrée au tour du monde.

Concepts à travailler : *La description et la représentation verbale et dessinée.*

La description, la nécessité d'être précis et organisé pour pouvoir être compris et pour pouvoir se représenter les paysages décrits.

Première activité : *Description orale par un élève d'une image et représentation dessinée par les autres. Bilan. Améliorations successives de la Méthode.*

Un élève devra décrire à haute voix une image et ses camarades devront essayer de dessiner ce qui leur ai dit. Plusieurs élèves pourront passer à l'oral. A chaque fois, un bilan sera fait pour essayer d'améliorer la description suivante et pour essayer d'établir une méthode.

Énigme à trouver : quel est le paysage ?

Enjeu de savoir : méthode de description, technique, amélioration, faire deviner.

Seconde activité : *Description orale de paysages et représentation verbalisée en binôme.*

La 2^o activité se déroulera seulement à l'oral, les élèves devront se mettre en binôme et l'un devra décrire des paysages, l'autre devra retrouver l'image décrite.

Énigme à trouver : quel est le paysage décrit ?

Enjeu de savoir : méthode de description, technique, amélioration, faire deviner.

B) REPONSES AU QUESTIONNAIRE :

1) Qu'est-ce qui a motivé l'idée de l'activité ludique ?

— le désir de faire autrement face aux difficultés des élèves ?

C'est exactement cela. La pédagogie traditionnelle ne parvient pas, pour moi, à tout résoudre. Il faut trouver des moyens de faire autrement. C'est aussi un des objectifs de notre projet d'établissement avec les 4^e 5^e : travailler autrement, faire de la co-intervention, de la pluridisciplinarité, des ateliers plus ludiques pour que les apprentissages fassent sens pour les élèves. De plus, je passe par l'oral et non par l'écrit dans cette activité et c'est mieux pour mes élèves qui sont en grandes difficultés face à l'écrit (syntaxe, orthographe...)

— le désir de faire autrement face à la routine ?

Finalement, peut-être oui pour les élèves. Les cours en classe entière où le professeur parle et où l'élève, dans le meilleur des cas, répond (dans le pire, ne fait que copier sans comprendre) sont très présents. En groupe, j'essaie de faire différent parce que je peux faire différent : ils sont moins nombreux, il y a moins de discipline à faire, cela se prête donc plus facilement à des changements d'activités, à des activités où ils seront plus présents et acteurs.

— obtenir une plus grande attention des élèves ?

Mon but n'est pas là, mais il est certain qu'une activité ludique a un pouvoir d'attractivité plus important !

— obtenir une plus grande participation des élèves ?

Clairement oui, je ne veux pas qu'ils soient passifs, mais qu'ils participent activement à l'apprentissage. Dans cette activité, ils sont tous en activité et il y a un élève qui mène la danse, les autres sont en attente de sa connaissance. Comme on l'a dit vendredi, c'est le chef d'orchestre. Cette participation me paraît essentielle pour acquérir peu à peu la notion.

— un gain en efficacité d'apprentissage ?

Complètement ! Ils sont plus attentifs et participent davantage : ils sont véritablement acteurs de leur apprentissage et n'attendent la "sacro-sainte" parole du professeur. Ils apprennent d'eux-mêmes : dans mon activité, il me semble que les élèves qui se sont succédé n'ont pas fait les mêmes erreurs et ont progressé.

2) description du jeu :

— Le matériel pédagogique

Des représentations de paysages (des schémas géométriques ou naïfs aux paysages plus complexes)

— Les règles

L'élève doit dire ce qu'il voit sur l'image.

— L'enjeu

L'élève devait décrire avec suffisamment de précisions et d'organisation pour que les autres élèves parviennent à dessiner le paysage. Il fallait que ce soit le plus ressemblant possible à la représentation de départ.

3) description du savoir mis en jeu

— programme de la discipline

-savoir décrire

-savoir utiliser un vocabulaire spécifique

-savoir prendre la parole devant un public

— EPI

(On avait travaillé sur la cécité et ils avaient eu un aperçu de l'audio-description et de son intérêt)

-savoir décrire de façon organisée

-savoir utiliser un vocabulaire précis

-savoir utiliser un vocabulaire d'analyse utilisé en arts et en histoire-géographie (1° plan, 2° plan...)

— autre

4) Quelles sont les vraies difficultés du travail pour l'élève dans ce jeu ?

— Utiliser des savoirs de la ou d'autres disciplines ?

Faire le lien entre les disciplines, remobiliser les connaissances acquises par ailleurs est extrêmement difficile pour l'élève. C'est un lien qui était fait aisément au primaire avec un seul enseignant et qui est plus difficile au collège avec la multiplicité des intervenants.

— Se concentrer sur la tâche à accomplir ?

Non, car ils sont tous motivés pour accomplir cette tâche.

— Respecter la règle du jeu ?

Oui, c'est difficile pour eux et cela vient, il me semble, de la gestion de leur frustration : accepter de ne pas avoir juste, de ne pas être le premier à "jouer"....

5) Votre sentiment sur le déroulement de l'activité ludique ?

Il y a eu deux moments : avec le 1^o groupe, j'étais clairement plus stressée, moins au point dans mes formulations, peut-être plus confuse dans mes explications...avec le 2^o groupe, j'étais rôdée et cela s'est mieux passé.

Je suis allée assez vite et j'aurais dû sans doute prévoir plus d'images pour que chacun puisse participer et que cela aide les élèves à ne pas être frustrés. Mais je suis persuadée que c'est une activité qui a plu aux élèves, qui leur a permis de mieux comprendre comment on décrivait et pourquoi il fallait être précis pour décrire.

Pour les élèves en difficulté, cela m'a semblé être plus parlant ; pour ceux qui sont en réussite, j'ai l'impression que c'était davantage de l'ordre de la "récréation" : le bilan final et un exercice écrit leur aurait sans doute suffi.

Notre synthèse :

La démarche de la professeure de Français s'inscrit dans une motivation à soulager les élèves face à leurs difficultés à l'écrit, en les faisant intervenir oralement et face à la classe (le public). En cela l'esprit du programme pour la description est conservé, le plus étant qu'ils se rendent capables, par la communication orale, de dépasser des lacunes et manques du langage écrit. Le jeu éducatif en atelier est un véritable moteur de motivation à une participation active. L'enseignante est soulagée du poids de la discipline en classe entière, en autorisant le jeu dans ce cadre, c'est l'activité scolaire toute entière qui est revisitée en terme d'engagement et d'implication, de participation de l'élève à la construction du savoir.

Enfin d'une séance à l'autre, l'enseignante a le sentiment d'avoir progressé, d'être plus à l'aise.

La professeure indique clairement qu'une pédagogie ludique peut être une solution face aux difficultés de ses élèves pour l'expression et la communication en langue française.

A19c – Enseignant de SVT répond oralement au questionnaire 2016

1) Qu'est-ce qui a motivé l'idée de l'activité ludique ? L'idée le corps professoral, la manipulation doit être justifiée, motivée... Interactivité avec la classe, participation des élèves...

- le désir de faire autrement face aux difficultés des élèves ? **Oui**
- le désir de faire autrement face à la routine ? **Oui aussi**
- obtenir une plus grande attention des élèves ? **Oui, les impliquer**
- obtenir une plus grande participation des élèves ? **Oui, il faut les chercher, pouvoir les mettre en pilote automatique, au lieu de normal, avantages des activités**
- un gain en efficacité d'apprentissage ? **Oui**

2) description du jeu : activité ludique

- Le contexte : **les élèves ne savent pas de quelle leçon il s'agit, ils aiment manipuler**
- Le matériel pédagogique : **matériel de dissection**
- Les règles : **1) sécurité, 2) l'acte chirurgical, 3) savoir-être, nettoyer le matériel en fin de séance, suivre les consignes de regroupement pour les démonstrations avec explications...**
- L'enjeu : **découvrir et décrire l'organe respiratoire du poisson, dissection d'une partie des branchies**

3) description du savoir mis en jeu

- programme de la discipline **oui dans le cadre de la respiration des êtres vivants...**
- EPI **non**
- autre **non**

4) Quelles sont les vraies difficultés du travail pour l'élève dans ce jeu ?

- Utiliser des savoirs de la ou d'autres disciplines ? -
- Se concentrer sur la tâche à accomplir ? -
- Respecter la règle du jeu ? -

(Moi: l'élève est auteur). Se coordonner avec son binôme puisque chacun voulant tout faire (Moi: discipline, répartir les tâches)

5) Votre sentiment sur le déroulement de l'activité ludique ? **Ça va tout seul l'élève est au centre de l'activité**

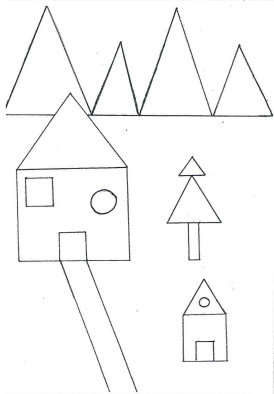
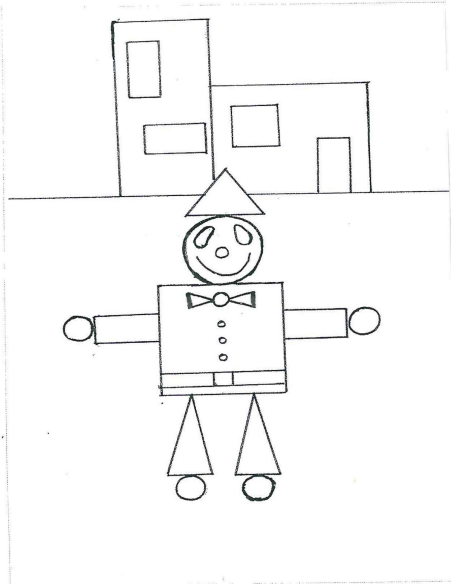
Notre synthèse :

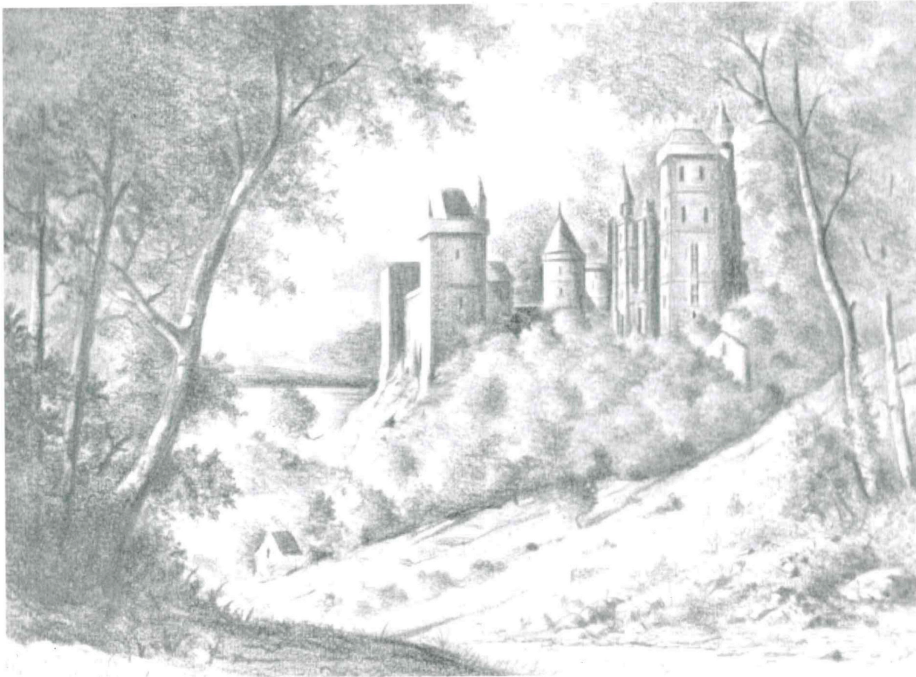
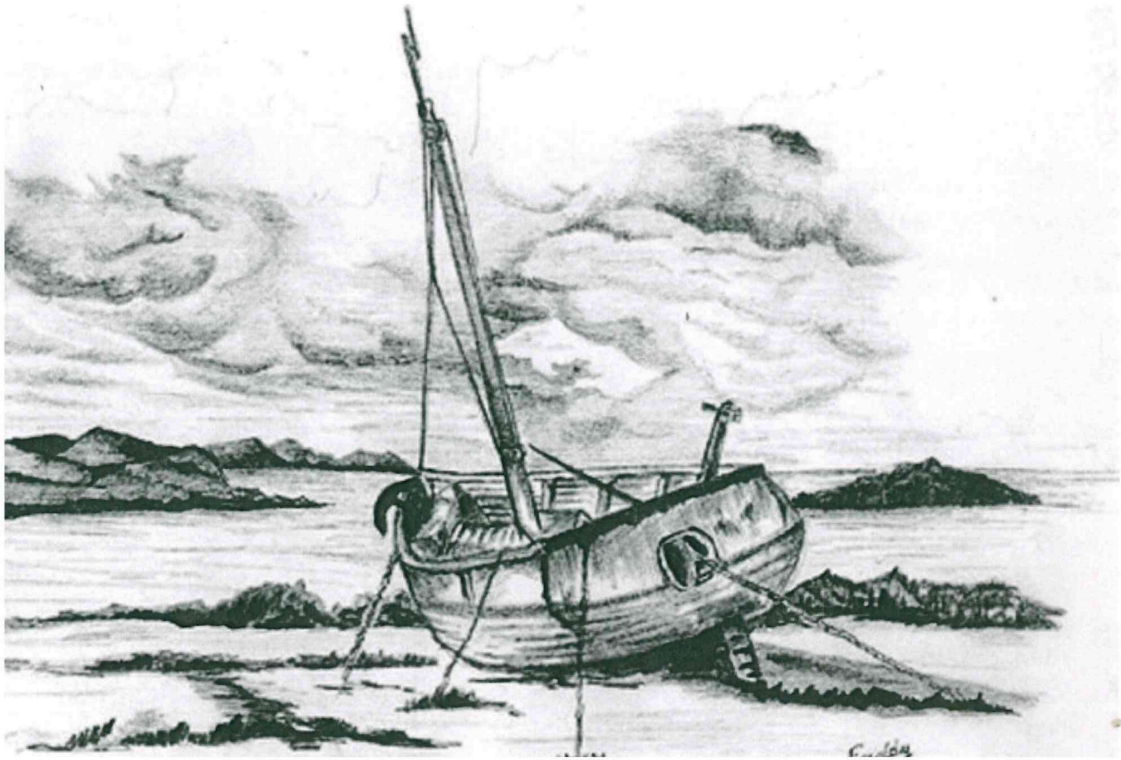
La démarche de la professeure de Français s'inscrit dans une motivation à soulager les élèves face à leurs difficultés à l'écrit, en les faisant intervenir oralement et face à la classe (le public). En cela l'esprit du programme pour la description est conservé, le plus étant qu'ils se rendent capables, par la communication orale, de dépasser des lacunes et manques du langage écrit. Le jeu éducatif en atelier est un véritable moteur de motivation à une participation active. L'enseignante est soulagée du poids de la discipline en classe entière, en autorisant le jeu dans ce cadre, c'est l'activité scolaire toute entière qui est revisitée en terme d'engagement et d'implication, de participation de l'élève à la construction du savoir.

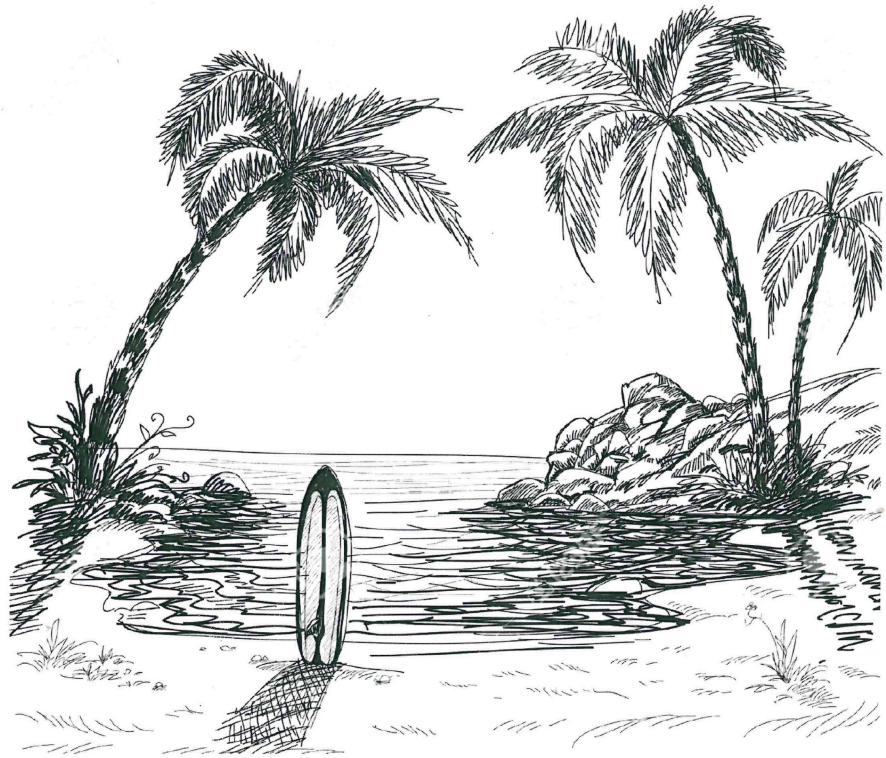
La professeure indique clairement qu'une pédagogie ludique peut être une solution face à des difficultés de l'expression et de la communication dans la langue française.

Trois autres images seront décrites et dessinées.

A19d – Images de l’atelier description 2016







A20a – Entretien préparatoire pour l’atelier description 2017

Les motivations de la professeure de français demeurent les mêmes qu’en 2016. En revanche ses élèves sont notablement plus en difficulté que l’an passé.

Extraits de l’entretien, pris à la volée :

Les élèves sont en grande difficulté cette année, par rapport aux notes, et mon expérience de ceux-ci que j’ai eu l’an passé en 6^e. Ils sont agités parce qu’ils ont beaucoup de mal à suivre, à comprendre... Je les ai toute l’année en classe entière. Et en groupe en période 2... Ça a changé par rapport à l’an passé, ils n’ont pas tous eu l’EPI audio description avant de commencer l’atelier... Et là ça va être compliqué pour les élèves, pour la prise en charge de l’activité de description... J’ai encore eu un problème de discipline avec un élève ce matin, ça s’est réglé partiellement avec Mme la principale... Beaucoup ont des problèmes avec le respect des règles... Pourtant les règles sont travaillées en maternelle, et même à la crèche... La règle, les règles d’un jeu c’est le vivre ensemble ! Ça se voit qu’ils n’ont pas l’habitude de jouer à des jeux de société, ils expriment rapidement leur frustration, ce qui entraîne des écarts à la règle, jusqu’à contourner la règle, si bien qu’ils jouent sur la règle et non plus au jeu ; ils ne parviennent pas à assumer une activité quelque peu ludique qui leur est proposée. Cela se présente ardu à gérer pour l’atelier... De plus, avant l’atelier, je ne sais pas si on aura le temps de travailler sur la séance préparatoire en audio description, (EPI de l’an passé). Mais, ils auront l’occasion d’aborder auparavant l’audio description pendant une sortie prévue à Marseille, mais sans pour autant la travailler comme en classe comme l’an passé... Ils bénéficient de moins de préparation, c’est moins évident en terme de préparation...

Les conditions sont différentes, préparation moins avancées de la 5^{ème} 1 par rapport à l’an passé. Cette année la classe de 6^{ème} est bienveillante, les élèves viennent tous de SEGPA, je suis optimiste pour l’année prochaine en 5^{ème}, je suis contente d’avoir mes 6^{ème}, ça me fait du bien... Je rencontre que du positif...

-> Pourquoi ?

À cause du dispositif ProDAS, c’est programme de développement affectif et social d’origine canadienne (intégration pluriculturelle et sociale) mis en place au collège depuis 2 ans... il dépend du planning familial. Des Professeurs sont formés à ProDAS, il comme même en maternelle, « écouter et accepter ce que les autres disent » est ce sur quoi tous travaillent. Ce qui me plaît c’est que le français de consolider les bénéfices de ce programme par l’échange, le jeu etc.

L’atelier comporte le même jeu que l’an passé, auquel j’ai ajouté un jeu de ressemblances sur un ou plusieurs critères, avec l’expression écrite pour la description (NB : cela complète la description orale et permet de travailler la difficulté générale avec l’écrit au collège) ; écrire pour décrire une image, faire lire la description pour la confronter à un ensemble d’images semblables comme par exemple 5 ou 6 espèces de rhododendron... Le but du jeu est de déterminer des ressemblances sur un ou plusieurs critères, de choisir et d’identifier le détail...

Fin de l’extrait.

A20b – Atelier description 2017

Avant cette séance :

EPI Handicap dans lequel l'audio-description a été découverte. Les élèves ont pu se rendre compte de la nécessité pour les malvoyants d'une description précise pour se représenter la scène.

Activité 1 : schéma à l'aveugle

Supports : A5 photocopiés.

1- un élève décrit un dessin naïf sans que les autres élèves le voient.

Consignes :

- Pour à l'élève qui décrit : « indique à tes camarades ce que tu vois. »
- Les autres doivent dessiner ce qui est dit par l'élève.

On compare les versions en projetant/montrant l'image au tableau.

Bilan :

- Ce que l'élève a dit était-il suffisant pour réaliser la consigne ?
- Qu'est-ce qu'il aurait fallu dire en plus ?
- Comment aurait-il fallu le dire ?

Détails — organisation à noter sur le côté du tableau.

On peut faire un autre essai avec un autre dessin naïf.

2- un élève décrit un paysage plus réaliste.

Les consignes sont les mêmes que pour le dessin naïf + « Tu dois tenir compte des conseils qu'on a donné dans les exercices précédents. ».

On compare les versions en projetant/montrant l'image au tableau.

Bilan :

- Qu'est-ce qu'il aurait fallu dire en plus ?
- Comment aurait-il fallu le dire ?

Détails — organisation — vocabulaire précis

On peut quelques essais supplémentaires selon le temps.

Trace écrite :

Pour décrire un paysage, il faut :

- Organiser la description : 1^{er} plan, 2^{ème} plan, arrière-plan (Rappel de ce qui a été vu en HG, en Arts...)
- Utiliser des mots qui situent les éléments les uns par rapport aux autres : à gauche de, à droite de, en bas, au-dessus de...
- Comme pour la description d'un personnage (référence à EPI Handicap), partir du général et aller vers le détail (entonnoir)
- Utiliser un vocabulaire précis : arbre->palmier, des arbres->forêt, pierre->caillou, rocher, gravier...

A20c – Exemple d'une méthode pour décrire une image

Référence : Décrire une image : Méthodologie

<https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-81061.php>

1) Donner l'origine :

Il s'agit ...contexte

- D'une photo
- D'une image
- D'une affiche publicitaire
- D'un dessin
- D'une gravure
- D'une bande dessinée
- D'un tableau.

Pour parler d'une photo...

- Il s'agit d'un portrait.
- C'est une photo de groupe.
- La photo montre un paysage.
- Il s'agit d'une nature morte.
- La photo est claire.
- La photo est foncée.
- La photo est nette.
- La photo est floue.

Ou d'un tableau...

- Expressionniste
- Abstrait
- Représentant un portrait
- Représentant une nature morte

S'il s'agit d'une bande dessinée :

- Une planche, une image, une bulle, un personnage

Quand vous décrivez une image, n'oubliez pas de situer dans l'espace les éléments dont vous parlez :



2) Comment décrire une image ?

De quoi s'agit-il ?

Il s'agit d'un dessin

Vous décrivez succinctement la vue d'ensemble

Un jeune garçon et un chien sont représentés à la campagne, non loin d'une chapelle isolée située sur une petite colline.

Vous affinez la description générale en donnant les informations obtenues grâce à l'arrière-plan dans l'image.

Il s'agit apparemment d'une journée d'été. Le ciel est bleu, la campagne est verdoyante.

Vous parlez maintenant des personnages.

Au premier plan, on voit un jeune garçon d'une dizaine d'années. Il porte un tee-shirt à manches courtes et un short. Il est debout, les mains dans le dos. Il tourne le dos au chien mais son regard se dirige quand même dans la direction de l'animal. Il semble attendre quelque chose.

Au second plan : Le chien, vêtu d'un gilet rose, est à une petite distance du garçon, il est assis et lui tourne le dos. Il a la tête rentrée dans les épaules. Cette expression montre qu'il boude.

Une fois le décor planté, vous allez maintenant développer ce que cette image raconte. Ce que vous ressentez.

La position d'attente des deux personnages, la tête boudeuse du chien et le regard en biais du garçonnet font penser qu'ils sont complices. Lors d'une promenade dans la campagne, l'enfant a dû disputer le chien. Ce dernier, mécontent, le montre bien. L'enfant regrette et attend patiemment que l'animal revienne à de meilleurs sentiments. Il semble désolé mais ne doute aucunement que la promenade finira bien.

3) Conclusion

Vous voyez que beaucoup de choses peuvent être dites à partir d'une simple image. Les descriptions effectuées par plusieurs personnes seront probablement proches, mais les interprétations de ces images seront personnelles et différentes. Tout le monde ne ressentira pas la même chose, n'arrivera pas aux mêmes conclusions. C'est cette capacité à stimuler l'imaginaire de celui qui la regarde qui fait la richesse d'une image.

A20d – Transcription de l’atelier description le 12/12/2017 de 15h30 à 16h15.

Inauguration de l’Atelier par la professeure :

P Je vais vous proposer un petit jeu

P Vous n’avez besoin que d’un crayon et une feuille de papier

D1 (première image) : Bilel (E2) T+5mn35

Un élève se lève et se place devant le tableau

P Décrire, dessiner il va dire ce qu’il voit... je vais noter au fur et à mesurer les choses qu’il dit

P Vous dessinez ce que vous entendez

P vous ne vous préoccupez pas de ce que j’écris

P. CHUUUUUUUT

E1 On prend toute la feuille

E2 derrière y’a des montagnes

E2 à côté de la maison il y a un sapin, un arbre bizarroïde

E2 On dirait une niche de chien, un petit trou pour qu’il regarde

E3 Madame...

P On ne pose pas de question

E2 on dirait une niche de chien, avec un trou

P. regarde les dessins.

P Il y a des choses qui sont très ressemblante

P Tu n’as pas dessiné, c’est dommage de ne pas participer

E3 Mme c’est ce que j’ai fait

P Qu’est ce que t’ai aidé

E3 Il a bien indique », un sapin bizarre,

P Précisé

E4 il a pas dit de précisions en haut et en bas

P en ht en bas à G à D, ce sont des indications géographiques

P autres précisions

E3 carré, forme,

P « On dirait » c’est un écart de langage, tu n’étais pas sûr de toi ?

E2 Euh...

P. Écrit au tableau des éléments pour améliorer la description.

D2 (seconde image) : Maryam (E5). T+ 15mn

P Même consigne que précédemment avec Bilel

P Elle vous décrit son image, ne la montre pas, les questions sont interdites

E5 derrière au 2e plan il y a deux maisons, une horizontale et une verticale, il y a un immeuble horizontal et un immeuble vertical

E6 une maison ou un immeuble

E5 un immeuble avec des fenêtres

E5 dans chaque immeuble il y a...

E6 ...

P on ne pose pas de question

E5 devant **il y a** un bonhomme avec plusieurs formes géométriques

E5 il a une tête ronde en forme de , ses bras c'est aussi des rectangles plus fins, ses jambes c'est des triangles

E6 des triangles? Il est bizarre ce mec

E5 et ses pieds c'est deux ronds, deux cercles, deux ronds et ses mains c'est aussi deux ronds

E5 ET au niveau de son cou **il y a** un nœud papillon

E5 dans son visage **il y a** des yeux un nez et une bouche, il sourit

E5 son nez est rond et ses yeux sont ovales

P je trouve que c'est pas mal Maria

E7 elle a dit que...

P Il n'y avait pas assez de précision, le début était un peu cafouillis

P ça donnait des précisions géographiques, tu as donné plein de précisions, trop d'informations ça embrouille les choses.

P tu as dit deux bâtiments horizontaux, vertical et horizontal, puis tu as parlé de maisons, confusion on pouvait comprendre qu'**il y avait** 5 éléments (elle montre la description au tableau).

P Ce qui a tué le départ, c'est le cafouillage, qu'est-ce qui aurait pu être fait ?

P Comment on peut faire quand je vous donne un exercice

P On fait un brouillon, on réfléchit, .

E On sait ce qu'on va dire

P ça permet d'organiser notre pensée

P SOULIGNE ORGANISER AU TABLEAU

P Cette fois on a une image plus compliquée pour moi

La Méthode de description préconisée est complétée au fur et à mesure des jeux.

D3 (troisième image) : Manelle (E8). T+ 28mn30

E8 Devant...

P Il n'y a aucune question, vous ne devez que suivre

E8 Devant à gauche y'a 3 arbres, 3 branches, les feuilles sont mélangées

E9 **Il y a** 3 arbres ?

P On ne pose pas de question

E8 Au milieu **il y a** un château avec des tours en rectangle et des toits pîntes, juste un tout petit peu en bas c'est entourés de plein de buissons, et juste à côté **il y a** une toute petite mer entre le château et les arbres, entre le château et les arbres **il y a** de la mer. Entre le château et la mer...**il y a** deux arbres

Et après tout à droite, **il y a** arbres petit et un grand, puis au milieu il y a un chemin, un petit truc, **il y a** une rue

P Ne regardez pas ce que j'écris, dit ce que tu veux

E8 où y'a les buissons **il y a** une toute petite maison et... mais en bas à gauche, avec une fenêtre et pas de porte, la fenêtre est petite rectangle. **Il y a** une rue entre les buissons et tout en bas...

E8 Le lac il est pas tout en haut... ça continue, l'herbe, un crique et dans le château **il y a** plusieurs tours. En fait dans une tour **il y a** un toit pointu.

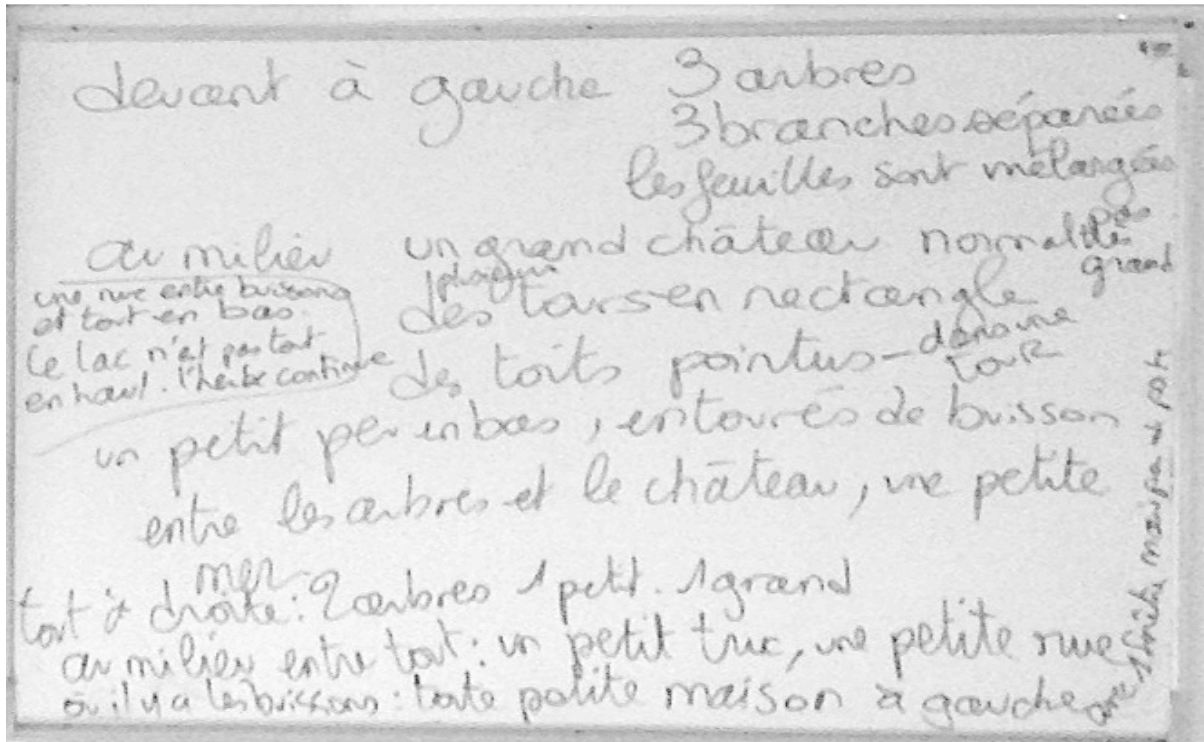
E8 Je leur montre ?

P Non

E9 Et c'est ça que tu voulais me faire deviner ?

E10 Où tu vois la mer, c'est les buissons ça !

Les éléments de la description notée par la professeure au tableau :



A20e – Copie du bilan de l'atelier description de 12/12/2017.

Date : 12/12/17	Atelier n° 1	Description
Compétences travaillées	Rédiger des textes variés : description	

Pour décrire un paysage, il faut :

- organiser la description : 1^o plan, 2^e plan
- utiliser des mots qui situent les éléments les uns par rapport aux autres : derrière, au-dessus de, à gauche
- donner de précisions : formes, tailles, verbes précis, couleurs
- Partir du plus général pour aller vers le détail

2^e activité :

Le lapon est de couleur blanche avec des taches grises et un seul qui a les oreilles basses.

Le chien est brun et rouge grande queue.

Le chat ressemble à un jaguar de couleur sur deux pattes.

Date : 14/12/17	Atelier n° 1	Description
Compétences travaillées	Rédiger des textes variés : description	

Pour décrire un paysage, il faut :

- organiser la description : 1^o plan, 2^e plan
- utiliser des mots qui situent les éléments les uns par rapport aux autres : derrière, au-dessus de, à gauche
- donner des précisions : formes, taille
- vocabulaire précis : chausseurs, tongs, baskets...
- partir du plus général pour aller vers le détail
- utiliser des comparaisons

TABLES DES FIGURES

Figure 1 – Le programme de l'école maternelle.....	25
Figure 2a – Présence du jeu pour s'approprier le langage.....	26
Figure 2b – Présence du jeu pour « découvrir l'écrit ».....	27
Figure 2c – Présence du jeu pour « devenir élève ».....	27
Figure 2d – Présence du jeu pour « agir et s'exprimer avec son corps ».....	27
Figure 2e – Présence du jeu pour « découvrir le monde ».....	27
Figure 2f – Présence du jeu pour « percevoir, sentir, imaginer, créer ».....	27
Figure 3 – Nombre de jeux par domaine d'activités du programme de maternelle.....	28
Figure 4 – Enjeux des jeux pour les apprentissages.....	30
Figure 5a – Agir dans le monde de manière ludique.....	32
Figure 5b – Le langage comme objet de jeu.....	32
Figure 5c – Le jeu comme objet de connaissance.....	33
Figure 5d – Les coins jeux (jeux de construction, jeux de société, puzzles) objets de connaissances.....	33
Figure 5e – Jeux en situations naturelles et en situations scolaires authentiques.....	34
Figure 6 – Les 9 modalités du jeu en maternelle.....	37
Figure 7a – Les cycles 2 et 3 à l'école élémentaire.....	39
Figure 7b – Présence du jeu en éducation physique et sportive (cycle 2).....	39
Figure 7c – Présence du jeu en éducation physique et sportive au cycle 3.....	40
Figure 7d – Présence du jeu dans les programmes de l'école élémentaire.....	41
Figure 8a – Les 6 modalités de jeu disparues dans la transition maternelle-élémentaire.....	42
Figure 8b – Les 3 modalités de jeu conservées dans la transition maternelle-élémentaire.....	42
Figure 9 – Les trois cycles du collège.....	43
Figure 10a – Modalités du jeu en Français au Collège.....	44
Figure 10b – Jeux et compétences : Maîtrise de la langue française 6-3 ^e	44
Figure 10c – Modalité de jeu en EPS au Collège.....	44
Figure 11 – Programme de Morale en Belgique.....	53
Figure 12a – Domaines d'activités des programmes en maternelle & les pratiques de jeu.....	60
Figure 12b – Domaines de compétences des programmes de l'élémentaire et du collège.....	60
Figure 13 – Les 2 cycles du cycle 4 au collège.....	63
Figure 14 – Articulation entre domaines de compétences et enseignements au cycle 2.....	64
Figure 15 – Identification et mise en relation des différentes significations (Mittérand, 1963).....	79
Figure 16 – Les figures de sens du mot jeu relevées chez des auteurs.....	80
Figure 17 – Matrice d'interrogation des significations de la notion de jeu chez les auteurs.....	83
Figure 18 – Perspective historico-culturelle des significations de la notion de jeu.....	84
Figure 19 – Perspective sociologique des significations de la notion de jeu.....	85
Figure 20 – Perspective linguistique des significations de la notion de jeu.....	87
Figure 21 – Les connotations de la notion de jeu.....	97
Figure 22 – Entrée pour interroger la structure métaphorique de l'activité de jeu.....	103
Figure 23 – Entrée pour interroger les connotations de la construction sociale de l'activité de jeu.....	104
Figure 24 – Matrice d'interrogation des connotations et difficultés de la notion de jeu.....	105
Figure 25 – Caractères de l'activité de jeu retenus par Platon.....	111
Figure 26 – Relation entre les connotations et les difficultés du jeu chez Platon.....	112
Figure 27 – Enonciations en rapport avec les connotations et les difficultés du jeu (Aristote).....	115
Figure 28 – Enonciations en rapport avec les connotations et les difficultés du jeu (Heidegger).....	116
Figure 29 – Enonciations en rapport avec les connotations et les difficultés du jeu (Henriot).....	120
Figure 30 – En rapport avec les connotations et les difficultés du jeu (Piaget).....	124
Figure 31 – En rapport avec les connotations et les difficultés du jeu (Vygotski).....	127
Figure 32 – En rapport avec les connotations et les difficultés du jeu (Bruner).....	129
Figure 33 – Synthèse de l'approche du jeu en psychologie cognitive.....	130
Figure 34 – Les 5 critères définissant une situation de jeu selon Brougère (2010, p. 45).....	141
Figure 35 – Les connotations et difficultés de la notion de jeu vs les critères de Brougère.....	145
Figure 36a – Les savoirs, savoir-faire et savoir-être du jeu.....	147
Figure 36b – Différents types de savoirs des pratiques ludiques. Extrait n° 1 du Tableau 1 de Desvages-Vasselín & Buznic-Bourgeacq (2012).....	148

Figure 37a – Types de savoirs en jeu dans les pratiques ludiques. Extrait n° 2 du Tableau 1 de Desvages-Vasselin & Buznic-Bourgeacq (2012).	149
Figure 37b – Types de savoirs du pouvoir heuristique du jeu. Extrait du n° 2 du Tableau 1 de Desvages-Vasselin & Buznic-Bourgeacq (2012).	150
Figure 38 – Définition de l'acte de jeu par ses critères d'activité.	155
Figure 39 – Définition croisée de l'acte de jeu selon les indices et les critères ludiques.	155
Figure 40 – Correspondance des critères de Brougère en psychologie cognitive.	155
Figure 41 – Typologie de l'activité ludique d'après Nicole de Grandmont (1999).	158
Figure 42 – L'espace potentiel d'apprentissage du jeu (Alvarez, 2007, p. 117).	158
Figure 43 – Les stades développement piagétien et leurs activités correspondantes.	167
Figure 44 – La marge de progression pour la zone proximale de développement.	179
Figure 45 – Complémentarité du socioconstructivisme de Bruner et Vygotski.	184
Figure 46 – Apprentissage cognitif chez Piaget, Vygotski et Bruner.	185
Figure 47 – Critères d'apprentissage croisés avec les principes de l'apprendre de l'élève.	202
Figure 48 – Critères d'apprentissage rapportés aux principes de l'élève pour apprendre.	206
Figure 49 – La relation didactique – modalités transactionnelles.	218
Figure 50 – Niveaux de modélisation en jeux de savoirs (Santini, 2013, p. 75).	234
Figure 51 – Le jeu épistémique émergent de l'élève pour se rapporter à l'apprentissage.	235
Figure 52 – Critères d'apprentissage rapportés au jeu épistémique conjoint.	236
Figure 53 – Synopsis générique de la dévolution de l'activité ludique.	305
Figure 54 — Tableau de la Méthode (1 ^{er} jeu ludique de l'atelier de français en 2016).	319
Figure 55a — Tableau du décrivant (3 ^{ème} jeu ludique de l'atelier de français en 2016).	323
Figure 55b — Tableau du décrivant (4 ^{ème} jeu ludique de l'atelier de français en 2016).	325
Figure 55c – Tableau du décrivant de l'image du château dans les brumes.	347

TABLE DES MATIERES

Introduction générale	13
PREMIERE PARTIE : VERS UN PROBLEME EMPIRIQUE.....	17
A) Structure et modalités de l'enquête sur le jeu dans le système éducatif.....	18
Chapitre 1. Programmes du parcours éducatif et curricula.....	18
1. Le curriculum prescrit et le curriculum réalisé.....	19
2. Le curriculum manifeste et le curriculum caché.....	19
3. Les curricula et l'apprentissage	20
4. Le curriculum prescrit à partir des programmes.....	20
Chapitre 2. Corpus constitué pour notre enquête.....	21
Chapitre 3. Modalités et structure de notre enquête	22
B) Le jeu dans les programmes avant 2016.....	24
Chapitre 1. Présence ou absence du jeu dans le programme de l'école maternelle.....	25
1. Le programme de l'école maternelle	25
2. Le jeu dans le programme de maternelle.....	26
3. Analyse du jeu en maternelle.....	29
3.1 Objet et finalité des pratiques de jeu	29
3.2 Le jeu comme prémices aux apprentissages de savoirs	30
3.3 Le jeu comme support pédagogique.....	30
3.4 Le jeu comme support d'apprentissage langagier des domaines d'activités.....	31
3.5 Le jeu comme objet de connaissance et objet de savoir.....	33
3.6 Le jeu comme support de communication	34
3.7 Le jeu comme observatoire de l'enfant	35
4. La place du jeu en apprentissage	35
4.1 Un dispositif fonctionnel pour l'enseignant et opératoire pour l'élève.....	35
4.2 Différentes modalités de jeu dont celle d'apprendre en jouant.....	36
Chapitre 2. Présence ou absence de jeu dans les programmes de l'école élémentaire	39
1. Le programme de l'école élémentaire	39
1.2 Le jeu dans les programmes du cycle 2.....	39
1.3 Le jeu au cycle 3.....	40
2. Le jeu est une modalité d'apprentissage réduite à l'éducation	40
Chapitre 3. Présence ou absence du jeu dans les programmes du collège.....	43
1. Le programme du collège	43
2. Le jeu dans le programme du collège.....	44
3. Le jeu : une modalité d'apprentissage du champ éducatif à la marge en français.....	45
Chapitre 4. Sur la rupture du ludique dans les programmes	46
1. Rupture du ludique pour les apprentissages de savoirs	46
1.1 Initiée en grande section de l'école maternelle.	46
1.2 Rupture constatée dès l'entrée à l'école élémentaire jusqu'au collège.....	47
2. Il existe un continuum du ludique en éducation et une reprise de ce dernier à la marge en français.....	48
2.1 Le continuum du ludique en éducation	48
2.1.1 Physique et sportive :	48
2.1.2 Morale et civique :	48
2.2 Une reprise à la marge du jeu en français	48
3. En parallèle : exemples à l'étranger (en Angleterre et en Belgique).....	51
3.1. En Angleterre	51
3.2. En Belgique.....	53

C) Le jeu dans les programmes depuis 2016	58
Chapitre 1. Les programmes 2016 conformes au socle de 2015	61
1. Les domaines correspondant aux cycles scolaires	62
1.1 Les cycles 1– 4 de l'école obligatoire	62
1.2 Les domaines de compétences du socle commun	62
1.3 Articulation des domaines et des cycles 1–4 du primaire au collège.....	62
2. Les programmes de l'école élémentaire au collège	63
Chapitre 2. Le jeu dans les programmes 2016	63
Problème empirique	68
DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE THEORIQUE.....	71
A) De la notion au concept de jeu.....	73
Chapitre 1. Les caractéristiques essentielles de la notion de jeu	74
a) Champ lexical et champ sémantique	75
1. Définition préliminaire	75
2. Analyse lexicale et sémantique.....	75
3. Étymologie.....	77
3.1 Étymologie grecque.....	77
3.2 Étymologie latine	77
4. Synthèse préliminaire	79
5. Mise en relation des différentes significations de la notion de jeu – procédés rhétoriques.....	79
5.1 Figures de sens des significations – Procédés rhétoriques	80
5.2 Synthèse des figures de sens des significations de la notion de jeu	81
6. Mise en relation des différentes significations de la notion de jeu – procédés sémantiques...	82
b) Perspectives historico-culturelle, sociologique et linguistique.....	84
1. Perspective historico-culturelle.....	84
2. Perspective sociologique.....	84
3. Perspective linguistique	86
c) Caractéristiques essentielles retenues	88
1. Le pouvoir heuristique du jeu	88
1.1 Assimiler à, ou interpréter une activité comme un jeu ?	89
1.2 Toute activité réglée recèle-t-elle un potentiel ludique ?	90
2. Les connotations émergentes	90
3. Les difficultés relevées	91
3.1 Imaginaire/Faire « comme-si » c'était réel.....	91
3.1.1 Frivolité, vous avez dit « frilosité » ?.....	92
3.1.2 L'homologie fonctionnelle du jeu avec des pratiques sociales.....	93
3.2 Liberté/Activité réglée.....	94
3.3 Antinomie jeu/travail.....	94
Chapitre 2. Interrogations pluridisciplinaires sur le jeu.....	98
1. La dimension métaphorique des significations du jeu	99
1.1 La métaphore comme heuristique	100
1.2 La métaphore comme fiction.....	102
2. La dimension sociale de la construction du jeu	103
3. Matrice d'interrogation des connotations et des difficultés sur la notion de jeu	105
Chapitre 3. Quelques extraits de philosophes à propos du jeu	106
1. Jeu et éducation sont indissolubles chez Platon.....	107
2. L'ambivalence du jeu chez Platon : une activité futile et sérieuse	109
2.1 Les quatre formes possibles de jeux sérieux	110
2.2 Ce que nous retenons chez Platon	111
3. Le jeu une activité à finalité sans fin qui procure du délasserment pour Aristote	112
3.1 Le jeu comme délasserment pour Aristote	114
3.2 Ce que nous retenons chez Aristote	115

4. La raison d'être du jeu selon Heidegger	116
4.1 Une dialectique de liberté et de nécessité	116
4.2 Ce que nous retenons chez Heidegger	116
5. La métaphore ludique du jeu chez Jacques Henriot	117
5.1 L'attitude ludique	117
5.2 Le procès métaphorique du jeu	119
Chapitre 4. Quelques extraits de psychologues cognitivistes à propos du jeu.....	122
1. La perspective constructiviste génétique de Piaget	123
1.1 En rapport avec les connotations et les difficultés de la notion de jeu.....	124
1.2 Ce que nous retenons chez Piaget	124
2. La perspective socioconstructiviste de Vygotski.....	125
2.1 En rapport avec les connotations et les difficultés de la notion de jeu.....	126
2.2 Ce que nous retenons chez Vygotski.....	127
3. La perspective socioculturelle de Bruner.....	128
3.1 En rapport avec les connotations et les difficultés de la notion de jeu.....	129
3.2 Ce que nous retenons chez Bruner	130
Chapitre 5. Explicitation d'une situation ludique : Brougère	133
1. Conditions de possibilité pour qu'une expérience soit un jeu	133
2. Des critères formels pour définir un acte de jeu	134
2.1 La modalisation de l'expérience du jeu.....	135
2.2 Le critère de règle et sa relation avec le second degré	136
2.3 Le critère d'incertitude et sa relation avec la décision	138
2.4 Le critère de décision et sa relation avec la frivolité	139
2.5 Le critère de frivolité et sa relation avec l'acte de jeu.....	140
3. Discussion à propos des critères de jeu	141
3.1 Interrogation sur la notion d'incertitude.....	143
3.2 L'incertitude ludique	144
4. Connotations et difficultés du jeu chez Brougère.....	144
Chapitre 6. Les savoirs présents dans les activités ludiques	147
1. Différents types de savoirs.....	147
2. Le pouvoir heuristique du jeu	149
3. Le pouvoir heuristique des savoirs propres au jeu.....	150
4. Les savoirs du jeu à l'épreuve de pratiques sociales de référence.....	151
Chapitre 7. Vers un concept de jeu	153
1. La conjoncture ludique	153
2. L'acte de jeu.....	154
3. Les critères essentiels pour définir un acte de jeu	155
4. Typologie d'activités ludiques en éducation	156
4.1 Typologies des jeux.....	156
4.2 Activité ludique en éducation.....	156
B) À propos du concept d'apprentissage	162
Chapitre 1. Théories de l'apprentissage	163
1. L'approche behavioriste	164
2. L'approche cognitive constructiviste et génétique : Piaget	166
2.1 Un processus d'interaction autorégulé entre le sujet et son environnement	167
2.1.1 Assimilation & Accommodation	168
2.1.2 Complémentarité de l'assimilation et de l'accommodation	168
2.1.3 L'équilibration	169
2.2 La problématique de la régulation des stratégies cognitives.....	171
2.2.1 L'hypothèse de la stratégie cognitive inhibition/compétition.....	171
2.2.2 L'hypothèse d'une flèche évolutive pour les stratégies	172
2.2.3 L'hypothèse d'un répertoire de stratégies avec la notion de « flow »	172
2.3 Cognition incertitude et prévisibilité.....	173
Synthèse.....	175
3. Le modèle socioconstructiviste : Vygotski.....	176
3.1 Le concept de zone proximale de développement.....	176

3.2 Le cas de l'imitation et du jeu	177
3.3 Une marge de progression potentielle du développement.....	178
Synthèse : Vygotski	179
4. L'apprentissage culturel : Bruner	179
4.1 L'aspect culturel émergent de la cognition chez Bruner.....	181
4.1.1 La notion d'étayage immédiat et différé.....	181
4.1.2 L'interaction de tutelle.....	182
4.2 Cognition et apprentissage vers une théorie culturelle de l'esprit ?.....	182
Synthèse : Bruner.....	184
5. Le transfert d'apprentissage.....	185
5.1 Le transfert-transport n'affecte pas les structures cognitives.....	187
5.2 Le transfert-transformation affecte les structures cognitives	187
Synthèse.....	187
Chapitre 2. Apprentissages et rapports au savoir.....	190
1. Quatre types de discours sur l'apprendre.....	190
1.1 L'enfant apprend par l'observation.....	190
1.2 L'enfant apprend quand il est soumis à un acte d'enseignement.....	190
1.3 L'enfant apprend par des échanges intersubjectifs	192
1.4 Quand l'enfant est capable de gérer le savoir explicite	192
Synthèse.....	193
2. Situations d'apprentissages et rapports au savoir	194
2.1 Un rapport au savoir privilégié par l'enseignant.....	194
2.2 Un rapport au savoir privilégié par la pratique.....	195
2.2.1 La méthode naturelle du tâtonnement expérimental	195
2.2.2 Vice et vertu de l'exemple concret pour généraliser une notion.....	197
2.3 Un rapport au savoir privilégié par la problématique de l'apprendre	198
Chapitre 3. Principes mis en pratique par l'élève pour apprendre.....	200
1. Principes méthodologique et épistémologique	200
1.1 Principe méthodologique.....	201
1.2 Principe épistémologique	201
2. Critères d'activation du processus d'apprentissage selon les principes mis en pratique par l'élève pour apprendre	202
C) Approches didactiques : Brousseau, Chevallard, Mercier, Sensevy.....	210
C-1. Modélisation de l'action conjointe par le jeu didactique	214
Chapitre 1. L'action didactique conjointe du professeur et de l'élève	215
1. Le modèle du jeu d'apprentissage pour décrire l'action conjointe.....	215
2. La dialectique contrat-milieu didactiques.....	216
3. Définition de l'action didactique conjointe.....	217
4. Transactions didactiques.....	218
5. Dialectique contrat-milieu et milieu a-didactique	218
5.1 La dialectique contrat-milieu.....	219
5.2 La notion de milieu didactique et a-didactique	219
Chapitre 2. Le jeu comme modèle pour décrire l'action conjointe.....	220
1. Le jeu comme modèle de l'activité didactique	221
1.1 La règle dans le jeu didactique	222
1.2 Une grammaire de l'incertitude pour le jeu didactique	223
2. Faire « jouer » l'élève selon le modèle du jeu d'apprentissage.....	225
3. Les jeux épistémiques conjoints du professeur et de l'élève	226
3.1 Pratiques sociales et modèle de pratiques de référence.....	227
3.2 Incertitude et densité des jeux épistémiques émergents.....	228
3.3 La distance intra-jeux épistémiques conjoints comme indice d'apprentissage.....	228
C-2. Apprendre selon le modèle du jeu didactique	230
Chapitre 1. La participation de l'élève à la production de savoir	230

Chapitre 2. La dévolution	232
Synthèse générale de la problématique.....	238
Problématisation théorique	242
Problème théorique	243
Objet de recherche	251
TROISIÈME PARTIE : METHODOLOGIE	254
A) Méthode.....	256
Chapitre 1. Contexte	256
Chapitre 2. Pré-enquête.....	259
1. Observer quelle(s) discipline(s) et pourquoi ?.....	259
2. Pré-enquête à la rentrée 2016 : français et SVT	260
2.1 Description de l'activité ludique de la séance de SVT.....	261
2.1.1 La surprise.....	261
2.1.2 Dissection de la branchie du poisson	261
2.1.3 La dévolution de pratiques : une activité ludique ?	262
2.1.4 Retour des élèves sur l'activité : un jeu de quel type ?	262
Synthèse.....	263
2.2 Français : description de l'activité ludique suivie de la séance.....	265
2.2.1 Le contexte et les attendus de l'atelier	265
2.2.2 Atelier description de décembre 2016 groupe 1 classe de 5 ^e	265
2.2.3 Méthode de description construite conjointement avec les élèves	267
2.2.4 Retour des élèves sur l'activité ludique : un jeu de quel type ?	268
Synthèse.....	269
2.3 Bilan de notre pré-enquête de 2016.....	270
2.4 Conclusion de notre pré-enquête.....	270
3. Discussion à propos d'une limite à une investigation en français	271
Chapitre 3. Justification du choix de la Méthode	272
1. Cadre épistémologique.....	272
1.1 Considération des genèses dans les sciences pratiques à l'objet construit.....	273
1.2 Enjeu de sens et enjeu épistémologique d'un jeu ludique référé comme modèle de pratiques	274
2. Dialectiques clinique/expérimentation et explication/compréhension	275
3. Conduite des observations en classe	277
3.1 Le biais introduit du fait de notre présence en classe.....	277
3.2 Posture et poste d'observation.....	278
4. Notre posture de recherche quant à l'analyse du corpus	278
4.1 Une approche clinique/compréhensive pour décrire l'activité de l'élève	279
4.2 Conception d'un synopsis pour la description et la compréhension de l'activité de l'élève.....	280
Chapitre 4. Justification du choix du jeu ludique en français	281
1. La description dans le programme de 5 ^e depuis 2016	281
1.1 La description est une compétence transversale pluridisciplinaire	282
1.2 Une activité ludique comme dévolution de la description	282
2. Le projet d'atelier description de la professeure de français	283
2.1 Stratégies ludiques et enjeux de savoirs.....	284
2.2 Les conditions de la dévolution de l'activité ludique.....	284
Chapitre 5. Éléments théoriques convoqués pour notre modèle d'analyse	286
1. Caractéristiques et description du jeu d'apprentissage	287
1.1 Caractériser le jeu d'apprentissage en termes de conditions de possibilité.....	288
1.2 Le triplet des genèses comme catégories pour décrire le jeu d'apprentissage	289
1.1 Gagner au jeu d'apprentissage par la réalisation de l'enjeu de savoir	290
1.2 Exemple : la dissection de la branchie chez le poisson	291
Synthèse.....	292
2. Caractéristiques et description des jeux épistémiques.....	292

2.1	Caractéristiques des jeux épistémiques conjoints du professeur et des élèves.....	292
2.2	Descripteur des jeux épistémiques	292
3.	Caractéristiques et description de l'apprentissage	293
3.1	Caractéristiques de l'apprentissage	293
3.2	Description de l'apprentissage	294
3.3	Éléments pour mesurer la densité des savoirs acquis.....	295
3.4	Éléments pour définir les glissements des jeux d'apprentissage.....	295
3.5	La dévotion et les reprises de propositions d'élèves	298
3.6	Prémices, traces d'apprentissage et acquisition	298
3.6.1	Prémices et traces d'apprentissage.....	298
3.6.2	Acquisition : Espace potentiel d'apprentissage du jeu.....	298
4.	Élaboration du synopsis.....	299
4.1	Analyse a priori des séances.....	300
4.2	L'intrigue didactique	301
4.3	Synopsis générique de la séance	302
4.3.1	Vers un synopsis générique de la séance	302
4.3.2	Constituants du jeu didactique à l'œuvre dans l'activité ludique	303
Chapitre 6.	Outils pour le traitement des données	307
1.	Constitution et structuration du corpus.....	307
2.	Transcription des données vidéo des séances	307
3.	Constitution des synopsis à analyser	308
Chapitre 7.	Analyse des données	309
1.	À propos de l'analyse depuis le synopsis	309
2.	À propos d'indices pour une analyse fine de l'activité.....	311
B)	Analyse et conclusion.....	314
Chapitre 1.	Analyse de l'activité des ateliers description 2016 et 2017	315
1.	Analyse de l'activité de l'atelier en 2016	316
1.1	Analyse de la séance du premier groupe	316
1.1.1	Première image	317
1.1.2	Seconde image	320
1.1.3	Troisième image.....	323
1.1.4	Quatrième image.....	325
Synthèse du premier groupe 2016	326	
1.2	Analyse de la séance du second groupe	327
1.2.1	Première image	327
1.2.2	Seconde image	329
1.2.3	Troisième image.....	331
1.2.4	Le retour des élèves.....	333
Synthèse du second groupe 2016	333	
Synthèse des ateliers de 2016	333	
2.	Analyse de l'activité de l'atelier en 2017	334
2.1	Analyse de la séance du premier groupe.....	334
2.1.1	Première image	334
2.1.2	Seconde image	337
2.2.3	Troisième image.....	338
2.2.4	Quatrième image.....	340
Synthèse du premier groupe 2017	342	
2.2	Analyse de la séance du second groupe	342
2.2.1	Première image	343
2.2.2	Seconde image	344
2.2.3	Troisième image.....	346
Synthèse du second groupe 2017	349	
Synthèse de l'atelier de 2017	349	
3.	Entretien semi-dirigé de deux binômes post atelier.....	351
3.1	Analyse de la transcription de l'entretien.....	352
3.2	Résultats	354
Chapitre 2.	Conclusion des analyses.....	358
1.	Appréhension de l'apprentissage réalisé.....	358

2. Le rôle et l'impact du professeur dans l'activité ludique.....	359
3. Conditions de possibilités pour apprendre en jouant : thèse.....	360
Discussion	362
Conclusion & perspectives	366
Bibliographie.....	378
Annexes.....	394
A1 – Liste non exhaustive des documents du corpus.....	394
A1a – Programme maternelle – 24h/semaine.....	398
A1b – Jouer avec un même jeu de construction durant la maternelle.....	399
A1c – Faire évoluer des jeux en maternelle	401
A2. Programme CP et CE1 – 24h/semaine	402
A3. Programme CE2 CM1 CM2 – 24h/semaine.....	402
A4. Collège : 6e – 28h/semaine.....	402
A5. Collège : 5° et 4° – 28h/semaine	403
A6. Socle des connaissances et des compétences (2006).....	405
A7. Socle commun de connaissances, des compétences et de culture (2015).	410
A8. Enquête sur les jeux en maternelle	420
A9a Présence du jeu en Français au collège 6e – 3e.....	422
A9b – Présence du jeu en EPS au collège 6e – 3e	425
A10. Enquête exploratoire : Corpus élève CE2 et 5e.....	427
A11 - Système de classification des jeux ESAR.....	435
A12- Typologies de jeux chez des auteurs : Chauvier, Caillois et Château.....	437
A13 – BELGIQUE – Enseignement en trois cycles.....	438
A14 – BELGIQUE – Les jeux comme outil didactique.....	441
A15- Le Programme National d'Enseignement d'Angleterre et du Pays de Galles	442
A16a – Table des matières des Programmes pour les cycles 2 3 4	443
A16b – Analyse succincte des Programmes pour les cycles 1 2 3 4.....	444
A17 – Ressenti d'élèves à l'issue d'un atelier Sport & Santé.....	446
A17a – Cycle 4 : Les EPI au cycle 4.....	448
A17b – Cycle 4 : Analyse du Programme 2016 en Français.....	454
A17c – Cycle 4 : Programme 2016 Sciences de la vie et de la Terre	462
A18a – Conventions de transcription (GARS/GEDO) Grenoble 02.....	465
A18b – Bilan de l'expérience EIST au collège 2012-2013	467
A19a – Questionnaire sur les raisons et motivations de l'enseignant 2016	468
A19b – Enseignante de français : fiche de travail & réponse au questionnaire 2016	469
A19c – Enseignant de SVT répond oralement au questionnaire 2016.....	472
A19d – Images de l'atelier description 2016.....	473
A20a – Entretien préparatoire pour l'atelier description 2017.....	476
A20b – Atelier description 2017	477
A20c – Exemple d'une méthode pour décrire une image	478
A20d – Transcription de l'atelier description le 12/12/2017 de 15h30 à 16h15.....	480
A20e – Copie du bilan de l'atelier description de 12/12/2017.....	483
Tables des figures	486
Table des matières.....	489
Résumé.....	496

RESUME

Le jeu fait partie de l'éducation de l'enfant depuis toujours, et bien que les activités ludique et d'apprentissage aient des fins éloignées (le plaisir pour l'un, le savoir pour l'autre), nous montrons des conditions de possibilités pour qu'une activité d'apprentissage scolaire rencontre une activité ludique. Pour ce faire, notre méthodologie, fondée sur l'action didactique conjointe, met en perspective l'apprentissage pendant le jeu : un élève de 5^e décrit une image cachée aux autres élèves qui la dessinent pour la deviner ; c'est le but du jeu et le but de l'enseignement-apprentissage. À partir de ce *double enjeu ludique/apprentissage*, nous modélisons *des conditions de possibilités pour qu'une activité d'enseignement-apprentissage de savoirs soit ludique*, ce qui abonde dans le sens d'un espace potentiel de développement-apprentissage du jeu en contexte scolaire.

MOTS CLÉS : Action ludique – Apprentissage de savoirs – Action didactique conjointe – Modèle de pratiques de référence – Dévolution – Espace potentiel de développement-apprentissage du jeu.

Play has always been part of the education of the child, and although play and learning activities have far-reaching aims (pleasure for one, knowledge for the other), we show possibilities for a school learning activity to be playful. To do this, our methodology, based on the didactic joint action concept, put in perspective the learning during the game : a pupil of 5th class describes a hidden image to the other pupils who draw it to guess it ; that is the goal of the game and the purpose of teaching-learning. Starting from *this double play / learning issue*, we model *some conditions of possibilities for a teaching-learning knowledge activity to be playful*, which abounds in the sense of a potential space of development-learning of the game in school context.

ABSTRACT KEYWORDS : Play action – Learning of knowledge - Didactic joint action – Reference practices model – Devolution – Potential space of development-learning of the game.