

Formes ludiques et formes éducatives

Gilles Brougère
Université Paris-Nord, France

OBJECTIFS

- Présenter les critères du jeu.
- Analyser les activités qui associent jeu et dimensions éducatives, ou la rencontre de la forme ludique et de la forme (pré)scolaire.

RÉSUMÉ

Le jeu est moins une activité parmi les autres qu'une mise en forme spécifique d'activités, une affaire de cadre de l'expérience. Comment cette mise en forme peut-elle entrer en relation avec une autre mise en forme tout aussi spécifique, à savoir l'éducation, qu'elle soit préscolaire ou scolaire ? Il s'agit dans ce chapitre de saisir les tensions et les compatibilités, les enchevêtrements entre ces deux cadres de l'expérience, de mettre en évidence les hybridations ainsi que les différentes stratégies éducatives, parfois peu explicites, sous-jacentes à la référence au jeu en situation (pré)scolaire. Les relations entre jeu et éducation préscolaire sont ainsi déconstruites de façon à être pensées dans leur diversité. Sur cette base peut être évoquée le potentiel éducatif d'une situation ludique pour autant qu'elle relève bien du jeu.

Introduction

Il suffit de parcourir la documentation pédagogique ou d'aller visiter des classes de maternelle, de préscolaire ou de l'école élémentaire pour saisir comment ce qui est appelé "jeu" diffère d'une situation à l'autre. Il en est de même des divers textes réunis dans cet ouvrage. Non seulement les jeux et contextes ludiques sont d'une grande diversité, mais les emplois des mots "jeu", "jeux" ou "ludique" varient selon les personnes, les systèmes scolaires ou préscolaires. À cela, il faut ajouter que ce qui dans le contexte (pré)scolaire est appelé jeu ne le serait pas à l'extérieur. Il n'est pas certain que ce terme y prenne tout à fait le même sens quoique l'on s'interroge assez peu sur cette différence.

Y a-t-il quelque chose de commun entre ces diverses acceptions et usages, entre les pratiques d'ici et là, ou faut-il accepter l'idée de différences irréductibles, ce qui pose alors le problème de l'emploi d'un même terme. Ce chapitre a pour but d'aborder une telle question et de proposer une analyse qui pourrait y répondre.

1. Les caractéristiques de la forme ludique

«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.» Cette citation de Reynolds rapportée par Bruner (1983, **PRÉCISER PAGE**) a le mérite de présenter clairement le paradoxe souvent oublié de l'activité ludique.

Faudrait-il en conclure que le jeu n'a rien en propre? En fait, si ce n'est pas le contenu qui définit le jeu, c'est du côté de la forme qu'il faut se tourner. On peut considérer que le jeu relève d'une mise en forme, spécifique d'un comportement, d'une situation. Cette mise en forme, selon l'analyse que nous en avons faite (Brogère, 2005) en reprenant différents auteurs, implique un second degré qui renvoie à la méta-communication de Bateson (1977) ou à la modalisation du cadre de l'expérience quotidienne connue par Goffman (1991). La forme ludique, caractère partagé avec d'autres mises en forme comme la fiction ou le théâtre mais aussi l'humour (d'où l'emploi du terme de second degré qui nous semble bien adapté et clair), suppose la reprise d'un contenu du monde ordinaire ou quotidien transformé et isolé du contexte dans lequel il prend habituellement sens. Il s'agit d'une reproduction mimétique, pour se référer à la catégorie développée par Wulf (Gebauer et Wulf, 2004), d'une action du premier degré qui s'installe ainsi dans un faire-semblant, dans un être autre. On peut la considérer en tant que pure performance. Comme toute reproduction, elle est transformation ou reproduction interprétative pour reprendre une notion développée par Corsaro (1997) tout particulièrement à partir des activités ludiques des enfants. De cette première caractéristique de la mise en forme ludique, on peut en déduire un certain nombre d'autres. Dans cette logique de performance ou de performativité (Austin, 1970), l'importance de la décision ressort l'idée que le jeu, 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.

Cela nous a conduits à résumer la spécificité du jeu à travers cinq critères ou caractéristiques conçus pour analyser l'activité et la distinguer d'autres qui peuvent en être proches (Brougère, 2005) :

- Le second degré ou l'absence de littéralité de l'activité ludique, ce qui renvoie aux différentes modalités du faire-semblant.
- La décision, non seulement celle d'entrer dans le jeu, mais plus encore le fait que le jeu n'est qu'une succession de décisions ou que jouer c'est décider.
- La règle, qu'elle s'impose de l'extérieur au joueur, qu'elle soit négociée ou qu'elle se construise au fur et à mesure du jeu.
- La frivolité ou la minimisation des conséquences de l'activité.
- L'incertitude.

On peut ainsi découvrir une forme ludique dotée de certaines caractéristiques obtenues par transformation des activités "ordinaires" qui peuvent être plus ou moins radicales, ce qui conduit à admettre qu'il peut y avoir du plus ou moins dans le ludique selon l'importance des caractéristiques évoquées. La notion de forme utilisée ici est proche de celle de forme de socialisation telle que Simmel (1991) l'a développée pour désigner ce qui relevait proprement de l'organisation sociale et donc du regard du sociologue. Elle évite de renvoyer le jeu à une pure dimension subjective car elle suppose *a minima* la construction sociale de significations, sans pour autant considérer qu'il y a quelque chose de substantiel qui pourrait persister indépendamment de la situation.

Ainsi, les notions de forme et de mise en forme renvoient à l'idée d'une construction sociale des situations au plan de leur définition même, en relation au sens que les individus leur donnent, à ce que Goffman (1991) analyse comme cadres de l'expérience.

2. Des formes ludiques réifiées au sein de la culture ludique

Toutefois, ces constructions se donnent à voir. Les formes ne sont pas seulement des cadres psychologiques d'interprétation de la réalité, elles laissent des traces visibles telles des objets, des institutions, des routines, des signes de diverses natures. La forme est réifiée à travers des sédimentations qui permettent aux acteurs sociaux de la décrypter. Les pratiques ludiques produisent des choses, comme les communautés de pratique analysées par Wenger (2005) sont des lieux de participation mais aussi de réification. Les jeux en tant qu'objets matériels ou procédures sont de telles réifications. Cela permet à chacun de jouer sans avoir à tout inventer.

Parmi les multiples réifications possibles, nous pouvons évoquer les jeux de société qui peuvent être considérés comme des représentations symboliques et simplifiées du monde, le traduisant à travers l'opposition de deux camps, les structures produites dans l'action, en utilisant le corps des joueurs (tel le jeu des "Gendarmes et voleurs"), des éléments de la nature (graines, os, etc.). L'activité ludique a produit ses règles transmises, affinées, stabilisées (écrites) et ses objets pour les mettre en œuvre (jeux de cartes). Ils sont ainsi l'émanation, la réification (la transformation en objet) d'une activité qui a pu s'appuyer sur la transformation d'actions et d'objets de la vie quotidienne en supports ludiques. Ces objets, nous les trouvons partout, dans les chambres d'enfants, dans les classes maternelles. Ils permettent de mettre en œuvre rapidement un jeu sans avoir à produire les objets ou à (ré)inventer les règles. Nous puisons ainsi dans la culture ludique qui est un répertoire de formes ludiques disponibles, de productions réifiées des jeux antérieurs.

Une fois que les objets existent, ils disposent d'une nouvelle vie. Ils peuvent être à leur tour transformés, détournés pour devenir les supports d'un nouveau jeu. Ils peuvent être également utilisés pour un usage non ludique : une carte permet de caler un meuble, un jeu de dame de faire des exercices de tri qui n'ont rien de ludique. Quand on analyse le jeu, il ne faut pas confondre usage d'objet ludique et activité ludique. Les jeux et jouets ne sont supports de jeu que s'ils s'insèrent dans une activité dotée de la forme ludique. La présence de ces "choses" ne doit pas être prise pour celle du jeu, même si elles sont le résultat d'une activité ludique passée. Il ne faut pas confondre la forme ludique et les ressources qu'elle mobilise, les objets ou principes qu'elle produit. Pour le dire autrement, la présence dans une classe de l'objet "domino" ne doit pas être prise comme indice d'une activité ludique.

3. Tout n'est pas jeu

Le jeu ne renvoie pas à une simple atmosphère ludique, à l'amusement ou au plaisir, il s'agit bien d'un cadre spécifique de l'expérience humaine, d'une forme sociale, partagée (ce qui ne veut pas dire sans risque de quiproquo ou de mésinterprétation). L'usage du mot "jeu", tout particulièrement dans le contexte préscolaire, est souvent plus large et malléable selon les interlocuteurs et les moments. Il faut donc admettre un décalage entre l'emploi du terme jeu et l'analyse qui permet de mettre en évidence la présence d'une forme ludique telle qu'elle a été présentée au début de ce chapitre. Cependant, décalage ne signifie pas opposition. Si le mot est utilisé c'est qu'il y a "un air de famille" (Wittgenstein, 1961), quelque chose qui conduit à retrouver du semblable entre la situation dénommée "jeu" et d'autres qui portent le même nom tout en étant,

sur bien des points, différentes. On peut ainsi montrer comment la présence de quelques-uns des critères évoqués, mais pas tous, permet de parler de jeu. L'activité a alors certaines caractéristiques communes avec la forme ludique.

Ainsi, la présence de l'incertitude dans les activités humaines non ludiques (comme la bourse) conduit à parler de jeu, alors même que les autres caractéristiques ne sont pas présentes. En revanche cela peut suffire pour donner à certains l'impression que c'est un jeu, à d'autres de se rapporter de façon ludique à cette activité. Il en est de même du second degré que l'on trouve dans de très sérieuses simulations pour, par exemple, apprendre à piloter un avion. Cela peut ressembler à un jeu, mais les conséquences pour celui qui "joue" ne sont pas les mêmes (ou tout au moins les passagers des compagnies aériennes peuvent l'espérer!). Cela nous invite à raconter ici une anecdote. Lors de la première guerre du Golfe, l'armée américaine maîtrisant la communication, les médias avaient peu de choses à dire de la guerre contre l'Irak sinon à montrer des images fournies par l'armée dont certaines présentaient les écrans électroniques des avions. Que la guerre y était belle, cela ressemblait étrangement à des jeux vidéo (la technologie numérique étant la même). L'agence France-Presse, en panne d'informations, nous a interviewé pour nous demander si tout cela était un jeu, si les pilotes d'avion n'étaient que des joueurs. Mais ce qui peut sembler identique de l'extérieur pour celui qui voit cela comme un spectacle ne l'est pas pour celui qui agit. Et la différence est bien la présence d'une forme ludique ou son absence. Les pilotes d'avion qui risquent leur vie et savent, contrairement aux journalistes de l'époque, que, sous les bombes, il peut y avoir de "vrais gens" qui meurent, ne jouent pas même s'ils peuvent, en partie, mobiliser des compétences identiques à celles du joueur de jeu vidéo. C'est le jeu vidéo qui est une activité seconde dont les pratiquants, contrairement à tout un discours hostile sur l'activité, savent bien qu'ils ne tuent pas, mais jouent à la guerre. La différence est considérable, c'est celle que l'on trouve entre la forme ludique et un autre cadre de l'expérience "pour de vrai" ou de premier degré.

Cette forme ludique est fortement articulée sur la combinaison du second degré, l'absence de conséquence et la mise en exergue qui en résulte de la décision. Le joueur y est d'autant plus puissant que ses actes n'ont pas de conséquences. Et cette possibilité passe par une organisation de l'activité spécifique (comme se battre sans porter les coups), mais aussi par des réifications spécifiques, des objets de faire-semblant, des objets virtuels, qui symbolisent la réalité à manipuler sans s'y confondre. Toute activité qui utilise la médiation d'images n'est pas pour autant un jeu car on peut, par l'intermédiaire de symboles, agir vraiment sur le monde réel.

Le jeu est donc une activité particulière et fragile, car la forme ludique peut disparaître, l'activité passer du faux au vrai quand soudain le joueur va porter de vrais coups, se battre "pour de vrai". Bien des activités peuvent ressembler au jeu parce que le jeu ressemble, par son essence même, à d'autres activités qu'il reprend pour un usage de divertissement.

4. La forme éducative, une autre forme sociale

La question de la forme n'est pas propre au jeu. Le jeu renvoie à une forme spécifique que nous nous sommes attaché à analyser. Il s'agit d'une construction sociale, de cadres de l'expérience qui deviennent des structures persistantes, le cadre ayant produit des institutions, des cultures, etc.

Les sociétés humaines (Simmel, 1991) engendrent des formes sociales qui cadrent l'activité, qui lui donnent sens, mais qui sont aussi l'objet de transformations, de modifications. C'est ce qui permet à chacun de cadrer son activité, d'agir d'une façon adaptée. La fragilité des formes de second degré illustre bien comment il s'agit de constructions qui peuvent à tout moment se transformer. En effet, plus que d'autres, elles dépendent de l'interprétation qu'en font les acteurs dans la mesure où elles se greffent sur des activités de premier degré qu'elles modifient tout en continuant à y faire référence.

Il nous faut donc nous intéresser à d'autres formes, les formes éducatives, notion que l'on peut développer à partir des analyses de Vincent (1980) et Lahire (1993) sur la forme scolaire, mais aussi sur la base des réflexions sur l'éducation informelle (Brougère et Bézille, 2007) et non formelle (Poizat, 2003).

Apprendre accompagne des activités qui n'ont pas subi de mise en forme éducative. La forme éducative apparaît quand l'activité est partiellement ou totalement construite en fonction de l'apprentissage. On peut évoquer des formes éducatives insérées fortement dans des activités autres (initiation, compagnonnage), et la forme scolaire comme une mise en forme historique spécifique caractérisée par la séparation (Rogoff, Moore, Najafi, Dexter, Correa-Chavez et Solis, 2007).

La mise en forme éducative concerne tout aussi bien des institutions que des pratiques limitées, des actions. Toutefois, elle renvoie à une grande variété de formes. On peut percevoir des formes éducatives qui se greffent sur les activités ordinaires pour leur donner un potentiel éducatif qu'elles n'ont pas, ou si elles l'ont, dont les acteurs ne sont pas nécessairement conscients. Il s'agit d'aménagement, de transformation ou d'insertion de moments

didactiques. On peut ainsi trouver des formes éducatives faibles ou légères qui s'insèrent dans le cours de l'action (tutorat ou accompagnement). Il en est d'autres qui sont spécifiques, au sens où elles sont séparées d'autres types d'activités, tels l'école entendue comme la forme scolaire qui se construit en tant qu'espace spécifique consacré à l'apprentissage des enfants.

D'un côté, l'apprentissage accompagne les activités de la vie sans les transformer, sans modifier leur forme, c'est ce que l'on a coutume d'appeler "éducation informelle", terme décrié mais qui prend sens si l'on considère qu'il s'agit de l'absence de cadre éducatif spécifique: l'activité garde son cadre usuel de travail ou de loisir sans qu'il soit modifié en fonction d'une intention éducative, qu'elle provienne de celui qui "enseigne" ou de celui qui apprend et qui ne sont pas perçus comme tels. Il est perçu comme travailleur, promeneur, spectateur, joueur en référence au cadrage de l'activité, à la forme sociale qui lui est donnée et reconnue par les protagonistes.

De l'autre côté, l'apprentissage conduit à une transformation de l'activité, la modification du cadre de l'expérience de façon à y ajouter ou à substituer la dimension éducative. Un travail de mise en forme spécifique produit des séquences éducatives, des dispositifs, des structures, des institutions dédiés à l'éducation. On peut ainsi de plus en plus s'éloigner des cadres ordinaires, des formes de l'expérience quotidienne, mais quel que soit l'éloignement, la situation d'apprentissage fait référence à cette expérience qu'elle modalise de différentes façons, selon la métaphore de Goffman (1991) empruntée à la musique.

Cette mise en forme peut avoir des aspects communs avec le jeu, car coupée du monde de l'activité ordinaire, elle a recours au second degré (l'exercice, la simulation, l'idée de faire semblant ou hors contexte pour apprendre à faire). D'où l'utilisation possible du jeu, à côté d'autres formes, pour se doter d'un contexte qui donne sens à l'activité quand il est impossible d'avoir recours au contexte de l'activité réelle, devenu très souvent inaccessible aux enfants.

5. Les formes préscolaires

À côté de la forme scolaire, y a-t-il une forme préscolaire (Brougère, 2002)? Elle est difficile à spécifier, car elle est, au moins dans certains pays, fortement attirée par la forme scolaire. Il s'agit souvent d'une école un peu moins contraignante, qui atténue certaines caractéristiques de la forme scolaire sans proposer une forme véritablement alternative. Un des moyens de prendre de la distance avec la forme scolaire est de donner une plus grande

place au jeu. Certes, la forme scolaire, à travers la récréation, a conféré très vite une place au jeu, mais, comme son contraire, le moment où l'on n'apprend pas, où l'on se défoule pour récupérer. (Brougère, 1995). La présence d'une récréation de type scolaire peut être considérée comme un indicateur de l'attraction du modèle scolaire à l'école maternelle française ou dans d'autres systèmes semblables. Intégrer le jeu dans le curriculum, considérer qu'il peut être le contexte de l'apprentissage, qu'en jouant on apprend, qu'il ne s'agit pas là de défoulement ou de ruse pour tromper l'enfant, mais d'une activité qui a sa place en tant que telle, c'est une façon de rompre avec la forme scolaire au profit d'une forme préscolaire. Le jeu est souvent considéré comme la marque principale du préscolaire, à tel point que même dans le système français où sa présence se raréfie, on peut continuer à tenir des discours sur la place essentielle du jeu, soutenir, malgré l'évidence d'une pratique contraire, que tout, à cet âge, passe par le jeu. À l'opposé de l'attraction par la forme scolaire on trouverait un autre modèle préscolaire qui se considérerait comme lieu d'accueil, de garde (si ce terme n'était considéré comme péjoratif), de vie. La forme n'est plus scolaire, elle peut être familiale, une transposition au niveau collectif de ce qu'est un cadre domestique pour l'enfant. Le jeu s'y trouve non pour construire une forme éducative spécifique pour les moins de sept ans comme avait déjà pu le penser Fröbel, mais parce que c'est une des activités de l'enfant. Dans ce modèle extrême (et sans doute peu présent quand l'enfant atteint les trois ou quatre ans), plus développé pour les moins de trois ans, il n'y a pas de mise en forme éducative spécifique, l'éducation, pensée comme informelle, étant l'effet dérivé des activités de la vie dans le lieu d'accueil, dont le jeu.

Il est évident que ce que nous présentons comme trois formes (une forme préscolaire peu structurée sur le plan éducatif, une forme éducative préscolaire souvent centrée sur le jeu, et une forme scolaire adaptée aux moins de six ans) doit plutôt être pensé comme un continuum dans une logique de mise en forme préscolaire qui obéit à des principes différents. On y voit l'importance du jeu, qu'il soit lié à la place qu'il occupe dans la vie de l'enfant ou considéré comme un support éducatif spécifique, voire une simple récréation mais plus importante du fait du jeune âge des enfants. Ces différents points de vue sur le jeu qui peuvent paraître légitimement antinomiques, car le jeu y est vu comme éducatif en tant que tel, ou indirectement car seuls des apprentissages informels seraient visés, voire comme une nécessité de la vie de l'enfant sans qu'on lui confère la moindre valeur éducative, se confondent. Ainsi, en France, on peut ne pas utiliser le jeu sinon comme défoulement et tenir le discours d'un jeu dont la valeur éducative est centrale. Là où l'on accorde, en théorie, une grande valeur au jeu en tant que tel, on peut voir des

pratiques qui consistent à le transformer pour lui donner une tonalité qui le rapproche parfois de l'exercice scolaire.

6. Quand formes ludiques et éducatives se rencontrent

Si le jeu est bien au centre de la spécificité que s'est construit le préscolaire, la rencontre entre forme éducative et forme ludique se révèle d'une grande complexité et renvoie sans doute à des conceptions et à des pratiques fort différentes. Traduisant ce que nous venons de développer dans notre conception des formes, on peut mettre en évidence trois modalités très distinctes de cette rencontre.

Dans le premier cas de figure, la forme ludique telle qu'analysée ici a une place légitime, qu'elle couvre la totalité de l'activité de l'enfant ou un moment particulier de la journée : les enfants sont invités à jouer selon leur propre initiative sans que l'adulte n'intervienne, si ce n'est indirectement dans l'aménagement de l'espace et l'organisation temporelle, et plus directement comme partenaire de jeu parmi d'autres. Avec les plus jeunes enfants, il peut choisir (comme au Japon) de stimuler l'activité ludique, ou au contraire, comme dans les crèches françaises, penser que l'enfant doit être autonome (Baudelot, Rayan, Hoshi-Watanabe et Takahashi, 2005). On trouve donc pour partie ou totalité de l'activité de l'enfant en préscolaire un jeu que l'on dit libre, une forme ludique non "contaminée" par la forme éducative. Toutefois, derrière cette présence de jeu, il peut y avoir des visions bien différentes, soit une absence d'intention éducative (il s'agit de lieu de vie, d'accueil, de garde), soit l'idée que l'enfant apprend à travers tout ce qu'il fait sans que l'on ait à formater pour autant son activité (idée des apprentissages informels), soit que le jeu aurait une valeur éducative forte dans le cadre d'une des rhétoriques du jeu analysées par Sutton-Smith (1997). Mais cette valeur éducative attribuée au jeu peut conduire à le considérer comme un vecteur de l'apprentissage (on apprend par le jeu), comme un contexte de l'apprentissage qui conduit à mettre plutôt l'accent sur son contenu (on apprend dans le jeu) ou comme une simple condition favorisant l'apprentissage (on apprend autour du jeu ou le jeu permet d'être plus disponible aux apprentissages). L'analyse nous conduit à distinguer à nouveau ce qui est profondément entremêlé dans la pratique.

Dans le cas de figure opposé, c'est la forme éducative (qu'elle soit scolaire ou spécifique) qui apparaît essentielle. Le préscolaire est alors pensé comme un espace éducatif et le jeu n'y a pas de place particulière hormis, selon les systèmes, à travers la récréation ou un espace de jeu intérieur perçu comme marginal à ce qui constitue la finalité de l'institution. Il est vrai que

le discours sur le jeu tend à rendre difficile cette posture, mais elle apparaît comme celle de la France (même si le programme évoque le jeu). Cela est de plus en plus vrai avec la suppression des coins de jeu symbolique en moyenne section et le discours de disqualification qui va avec : les enfants n'y apprennent rien, ce ne sont que bruits (Brougère, Guénif-Souilamas et Rayna, 2007). On peut se demander si le modèle italien de Reggio Emilia n'est pas également dans une logique du spécifique qui accorde peu au jeu.

Enfin, une troisième modalité, peut-être la plus fréquente, construit la forme préscolaire comme le résultat d'une association entre forme ludique et forme éducative. Le jeu a toute sa place, mais sous réserve d'afficher de façon explicite, didactisable, sa dimension éducative. Cela peut aller de la valorisation de certains jeux pour leur supposé intérêt éducatif à l'hybridation, la construction de mixtes entre forme ludique et forme éducative, que cela soit en transformant un jeu pour lui donner une dimension éducative affirmée, ou en ludicisant des exercices à visée éducative.

L'entre-deux de la forme préscolaire se retrouve ainsi, soit dans sa position intermédiaire entre le pôle du tout jeu et celui du tout éducatif, soit dans la construction d'un mixte à travers une activité qui se veut à la fois ludique et éducative.

Ces hybridations produisent des activités complexes, dans la mesure où forme ludique et forme éducative n'ont pas les mêmes critères. Certes une forme éducative peut s'accommoder du second degré sans problème ; la simulation, l'exercice sont des formes éducatives canoniques et renvoient à ce que Goffman (1991) appelle la réitération technique. On pourrait considérer que la règle est proche des consignes et instructions propres à certaines activités éducatives, mais c'est méconnaître la tension entre une règle qui peut toujours être modifiée par la communauté des joueurs et une instruction que seul l'enseignant peut modifier. La décision suppose l'initiative de l'enfant, et nombre de théories éducatives centrées sur l'enfant ou l'apprenant mettent en valeur l'importance de son initiative pour sa motivation mais aussi son développement et ses apprentissages. On peut même considérer qu'une telle conception va favoriser l'utilisation du jeu parce qu'il est justement centré sur l'enfant, ses intérêts et, suppose-t-on, ses besoins. Mais si l'on a des réserves quant à l'initiative enfantine comme dans la logique pédagogique française, cela rejallira sur l'attitude face au jeu, sauf pour développer des jeux à initiative adulte.

Les deux derniers critères posent plus de problèmes et sont ceux qui disparaissent plus souvent. La frivolité du jeu risque de s'opposer à tout moment

au sérieux de l'éducation, à tel point que les défenseurs du jeu comme éducation de l'enfant ont, à commencer par Fröbel, fait disparaître la frivolité fondamentale du jeu pour lui associer l'idée de sérieux (mais qui n'est que la conséquence de l'idée non démontrée que le jeu aurait une valeur éducative spécifique). Aujourd'hui, le développement d'applications informatiques sous le titre de *Serious games* reprend l'idée d'utiliser les ingrédients du jeu (ici du jeu vidéo) pour en faire un support éducatif (ou informatif), en le sortant de sa futilité foncière tout en prétendant en conserver la logique propre. Mais c'est oublier que c'est le cadre et non le contenu qui définit le jeu. Toutes ces stratégies, certes légitimes et conduisant à la production d'objets parfois intéressants, ont le défaut de croire que le jeu est simple affaire de contenu, de confondre le sérieux du contenu et le sérieux de l'activité. Le joueur est souvent confronté à des contenus fort sérieux et importants (le combat, la guerre, la mort, etc.), le rapport à ces contenus est spécifique, frivole en ce qu'il les prend comme supports d'une activité sans conséquence. En mettant l'accent sur le contenu et non pas sur la relation du joueur à celui-ci, on méconnaît ce qui fait la spécificité du jeu. Le jeu s'inscrit dans un rapport sans conséquence à une réalité transformée pour cela. Mettre l'accent sur le contenu du jeu, cette réalité à laquelle il fait référence, mais sans la relation ludique qui l'accompagne, c'est sortir du jeu. Par exemple, utiliser des figurines *Playmobil* comme support d'une leçon d'histoire ce n'est plus jouer, c'est utiliser des objets construits dans une logique de second degré à des fins de jeu (manipuler des Indiens) pour une autre logique de second degré mais à finalité d'apprentissage (viser à travers leur représentation l'histoire des êtres humains qu'ils évoquent). Dans un cas, on utilise la transformation héroïque et narrative des Indiens comme support de jeu, dans l'autre on doit bien montrer comment cette héroïsation cache (et révèle d'une certaine façon) tout autre chose, le massacre systématique d'une population différente. Il y a bien une relation à un même contenu que l'on peut considérer comme sérieux, mais le rapport à ce contenu est fort différent, et l'on ne comprend pas le jeu si l'on en méconnaît la frivolité assumée. Ce qui conduit à projeter sur le joueur de jeu vidéo une violence dont la frivolité de l'action le préserve.

Le jeu n'est pas affaire de contenu, mais d'attitude, de relation à des contenus, et cette relation est liée à la minimisation des conséquences. Tout garder du jeu, sauf cela, c'est développer une activité qui peut être intéressante, qui ressemble de loin au jeu, que l'on peut appeler "jeu", ou "jeu sérieux", ou "jeu éducatif", mais qui doit être distingué d'une activité frivole. La question de la frivolité est la pierre de touche de la question du rapport du jeu à l'éducation. Le rapprochement du jeu et de l'apprentissage s'est fait sur la base d'une rupture avec la pensée antérieure à la révolution romantique,

celle qui affichait un mépris du jeu de l'enfant, lié à sa profonde frivolité. Nombre de ceux qui ont voulu sauver le jeu (et l'enfant) l'ont fait en niant sa frivolité, en trouvant dans une pensée finaliste et fonctionnaliste (Brougère, 2005) de quoi justifier le sérieux de "l'activité ludique", cette expression devenant, est elle-même de façon un peu mystérieuse un gage de sérieux. Le résultat a souvent été de transformer le jeu pour le rendre tel que l'on voulait, sérieux et éducatif. Cependant, le jeu a résisté, au moins en dehors de l'école, dans le cadre d'une société volontiers hédoniste qui a su développer à travers de nouveaux modes de consommation, une frivolité fondamentale dénoncée par les moralistes contemporains. De ce point de vue, bien des éducateurs sont des moralistes supportant mal la frivolité.

Accepter l'absence ou la minimisation des conséquences du jeu, c'est aussi accepter que l'on puisse ne pas apprendre. La tentation est grande de limiter cette frivolité en en faisant un jeu éducatif, plus sérieux, plus maîtrisé par l'enseignant au niveau des conséquences, ce qui conduit à limiter l'incertitude inhérente au jeu, au profit d'objectifs éducatifs à atteindre.

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.

Il en résulte des hybrides plus ou moins ludiques, des jeux peu transformés et d'autres profondément altérés, tels ces jeux mathématiques qui ne sont que des exercices qui peuvent utiliser certaines dimensions de la culture ludique enfantine mais parfois en la détournant en profondeur.

Ce qui se passe ici avec la forme ludique n'est peut-être pas si spécifique que ça. Il est usuel que la forme éducative s'empare d'une grande variété de situations pour les modifier en fonction de ses objectifs. Ainsi, en va-t-il de l'utilisation des livres ou albums, des films, des images de toutes natures ou de la vie quotidienne (faire un achat, se promener dans la forêt). L'éducation, singulièrement quand elle prend la forme scolaire, fait feu de tout bois, détourne certaines activités quotidiennes comme la conversation, la lecture, pour leur conférer d'autres finalités et, pour cela, leur donne une forme spécifique. On a souvent ridiculisé le fait que l'enseignant pose une question dont il connaît la réponse, transformant certaines conversations avec des enfants en quelque chose d'artificiel. Mais cela renvoie à une mise en forme éducative, à

une transformation ou modalisation du cadre de l'expérience selon l'expression de Goffman (1991). L'enfant connaît, ou plutôt a appris à connaître le format question-réponse utilisé de façon spécifique par des enseignants. On peut donc considérer qu'il perçoit la présence d'une forme éducative, ou pour le dire autrement, qu'il maîtrise le cadre de l'expérience (pré)scolaire qui définit de façon propre les échanges questions/réponses.

Nous nous trouvons face à un paysage complexe : jeu et éducation peuvent cohabiter (la récréation comme parenthèse spatio-temporelle concédée par la forme scolaire à la forme ludique), s'opposer (conception selon laquelle on ne peut apprendre par le jeu), s'associer ou se penser comme superposables (le mythe d'une forme ludique qui serait par essence une forme éducative). Sans oublier que le jeu peut être omniprésent sans qu'il y ait véritablement d'objectifs éducatifs.

Dans ces différentes stratégies, le jeu n'est pas le même, car tel est le problème de l'usage d'un terme unique pour des réalités fort différentes. On peut sous ce terme trouver des activités ludiques proches de celles que l'enfant développerait hors de la structure préscolaire, d'autres qui sont des artéfacts produits spécifiquement pour le préscolaire (Cannella, 1997), très souvent des hybrides, dont la forme peut être plus ou moins ludique selon la présence des critères mais surtout leur optimisation.

7. Un enchevêtrement de cadres

Ce qui caractérise cette hybridation entre forme ludique et forme éducative peut être analysé comme un enchevêtrement de cadres dans une même situation (Piette, 1997). Si la présence d'un cadre ludique renvoie, pour reprendre la formulation de Bateson (1977), à la présence d'une méta-communication énonçant d'une façon ou d'une autre "ceci est un jeu", on considère que le cadre scolaire (et préscolaire) implique une méta-communication tout aussi spécifique de type "ceci est un apprentissage". La rencontre de ces deux dimensions peut ne pas être visible, l'un des cadres permettant de définir la situation au détriment du second : soit l'enfant ne perçoit pas le jeu et traite la situation comme un exercice, soit il s'engage dans le jeu comme il le ferait dans un autre lieu, ne prenant pas en compte le cadrage (pré)scolaire. Les partisans d'une valeur éducative présente dans le jeu en tant que tel se contentent d'un cadrage ludique et considèrent que l'apprentissage adviendra de toute façon sans avoir à effectuer un cadrage spécifique.

D'autres situations relèveraient de l'enchevêtrement de cadres, de la présence des deux types de méta-communications, ce qui permettrait de pouvoir répondre simultanément de façon positive aux deux questions : Est-ce un jeu ? Est-ce une situation d'apprentissage ? Ce qui implique que les deux cadrages sont compatibles, qu'il est possible d'avoir les critères du jeu et ceux de la situation d'apprentissage dans le même temps. Peut-on faire d'une activité frivole et incertaine une situation d'apprentissage ? Ou bien, quelles modifications du jeu restent acceptables pour considérer encore que "ceci est un jeu" ? Il ne s'agit pas de répondre ici à ces questions, car ce sont celles qu'il faut poser *in situ* pour voir s'il y a effectivement association des formes ludique et éducative en ayant conscience de la vulnérabilité du cadre que souligne Goffman (1991). L'équilibre des cadres peut être fragile et à tout moment le jeu peut disparaître, ou au contraire détruire la dimension éducative.

Sans doute, à moins de refuser toute forme éducative au sein de la structure, de se limiter à une forme garde, accueil ou loisir, tout jeu va être transformé par le fait même de se trouver en situation préscolaire. Le cadre éducatif est indissociable du lieu dans la mesure où celui-ci est défini comme tel. Toute activité ludique sera alors prise dans une logique éducative indissociable du lieu. Bien entendu, les enfants peuvent parfois ignorer le cadre (préscolaire), mais on peut plus légitimement penser qu'il reste présent et conduit à une transformation de l'activité ludique. Indépendamment des opérations de transformation opérées par les enseignants, les enfants intègrent dans leurs activités la logique du lieu. On peut penser que l'action des enseignants conduit les enfants à saisir la logique du cadrage propre à ce lieu et à modifier en conséquence leurs actions.

Cet enchevêtrement peut être un enchâssement. Le jeu est préservé dans sa forme et apparaît comme un moment d'une séquence éducative telle une réflexion après-coup (ou *debriefing*). Il peut s'agir d'une superposition, la même activité est à la fois jeu et activité éducative, ou d'une hybridation au sens où l'activité est un peu moins jeu ou pas tout à fait exercice, combinant des aspects de l'un et l'autre, au risque de n'être ni l'un, ni l'autre. La difficulté est, quand on parle de jeu en situation (préscolaire), qu'on ne distingue rarement la variété des stratégies d'enchevêtrement ou d'articulation des deux formes.

8. Forme ou contexte ludique

Il résulte de ce qui précède que la clarification sur ce que l'on entend par jeu et sur les différentes relations entre préscolaire et jeu sont un préalable à toute analyse concernant la place qu'y a le jeu.

Nous nous refusons à présupposer une vocation particulière du jeu à l'éducation, mais nous considérons que la forme ludique est à la fois une forme de l'expérience sociale très présente chez les jeunes enfants, tout au moins dans nos sociétés, une façon de construire des activités sociales fort développées quand on se trouve en contact avec des enfants. Cela peut s'appuyer sur un simple constat ou sur des constructions théoriques qui confèrent au jeu certaines valeurs, quoique de façon peu assurée d'un point de vue scientifique (Brougère, 2005). Si le jeu peut être considéré comme un espace d'apprentissage informel à l'image de bien d'autres activités sociales, il est bien souvent l'objet de transformations importantes pour s'assurer de ses effets, en le dotant d'une forme éducative plus ou moins scolaire selon les systèmes et les stratégies.

Une approche qui s'appuie sur la notion de forme ludique évite l'écueil d'une essentialisation du jeu en considérant qu'il est déjà là, porté par la nature de l'enfant. Le jeu n'est jamais déjà là, c'est une façon de construire l'expérience, de lui donner du sens, de définir une situation, aussi bien pour les enfants que pour les adultes (avec la possibilité de décalages entre eux). Si les enseignants peuvent construire des situations qui apparaissent comme des jeux aux enfants, cela peut ne pas être le cas, et les enfants peuvent développer des jeux en marge de l'institution, dans le dos des enseignants, en transformant un exercice scolaire en jeu, ou en pratiquant des jeux au lieu de faire le travail demandé.

Le discours sur le jeu, marqué par la psychologie et avant même, avec Fröbel, par la philosophie, a tendance à naturaliser cette activité. La définir comme un contexte, n'est-ce pas contribuer à cette naturalisation en omettant de considérer comment le jeu se construit et ce qui se construit dans le contexte préscolaire. Par ailleurs, nous l'avons vu ci-dessus, parler de contexte ludique, c'est mettre l'accent sur le contenu du jeu (apprendre dans le jeu), le considérer quelque part comme dissociable de sa forme qui serait secondaire. L'enjeu serait alors de savoir si un contenu devrait être présenté sous forme de jeu ou non, avec l'idée que cela n'aurait pas d'incidence sur le contenu ou sur le rapport de l'enfant au contenu. Il s'agirait d'un simple choix technique. C'est méconnaître l'importance de la forme qui conditionne le rapport au contenu, et un rapport ludique à un objet n'est pas du même ordre qu'un rapport éducatif à ce même contenu, même si le premier peut avoir des effets éducatifs. La forme a des effets sur le contenu et le modifie. Le contenu ne reste pas stable, il est transformé par le passage d'une forme à l'autre.

Plus qu'un contexte, le jeu nous paraît comme un effet du contexte préscolaire. Celui-ci agit fortement sur sa nature même, pouvant lui conférer du fait d'un enchevêtrement de cadre, une forme spécifique. Plus qu'un contexte ludique, il y aurait une mise en forme ludique de nature différente selon les lieux, parfois essentielle, au sens où elle définit profondément l'expérience de l'enfant parfois de façon plus superficielle en ne donnant que quelques signes ludiques pour des activités qui ne sont pas vraiment des jeux.

Partons du principe que l'on ne dit rien, que nous ne savons rien quand on évoque le jeu de l'enfant au sein du préscolaire : de quelle activité s'agit-il ? Comment a-t-elle été construite (rôle des enfants et des adultes) ? Comment est-elle considérée (comme un jeu ou non, par qui) ? Comment est-elle pensée (comme éducative ou non) ? On découvrira que parler de jeu, ou de contexte ludique, c'est renvoyer à une grande diversité d'activités, de représentations et de justifications de ces activités. Si contexte ludique il y a, il doit être considéré comme le résultat de la mise en forme plus ou moins ludique de situations présentes dans la classe.

On pourrait considérer que l'expression de contexte ludique (ou de primat de la forme ludique) renvoie à une stratégie d'éducation informelle. On laisse alors le jeu s'instaurer en supposant que l'apprentissage se fera sans qu'il convienne d'intervenir autrement qu'à travers l'aménagement de l'espace. Les autres stratégies relèveraient plutôt de la transformation du jeu en contexte préscolaire ou scolaire, à l'hybridation incontournable quand la forme ludique rencontre la forme (pré)scolaire et qu'elle doit se soumettre aux impératifs éducatifs. Mais on peut tout autant trouver (comme en témoigne très largement l'école maternelle française) des contextes scolaires qui excluent le jeu ou la forme ludique, l'acceptant tout au plus à ses marges, en cour de récréation, ou pour occuper des enfants désœuvrés au sortir de la sieste ou après avoir terminé les tâches proposées par l'enseignant. C'est la prégnance du contexte éducatif lié à l'école ou aux différentes formes de préscolaire qui nous semble définir la situation plus que le jeu largement transformé du fait de cette recontextualisation.

La plupart des stratégies éducatives visant les enfants après trois ans, plus que construire un véritable contexte ludique d'apprentissage (soumettant l'éducation à la logique du jeu), introduisent le jeu dans le contexte éducatif, tentent de mettre l'apprentissage en forme ludique ou de conférer une valeur d'apprentissage contrôlé et validé au jeu.

9. Le potentiel éducatif de la forme ludique

La question revient alors à se demander ce qu'apporte la mise en forme ludique d'une activité, ce qui renvoie au potentiel éducatif porté par les critères et qu'il conviendrait d'étudier :

- Le second degré peut être considéré comme porteur d'une réflexivité, d'une distance par rapport au réel, support d'une manipulation symbolique, d'une maîtrise de celui-ci.
- La décision a non seulement des effets en matière de motivation, mais offre une expérience de maîtrise de l'action qui est loin d'être évidente pour l'enfant dans d'autres activités.
- La règle peut permettre l'expérience du partage de significations, de la négociation, du compromis, fort différente de l'obéissance à des consignes.
- La frivolité permet de limiter la pression propre aux situations ordinaires et d'offrir selon Bruner (1983) un espace d'expérimentation.
- Il n'est sans doute pas sans intérêt d'appivoiser l'incertitude.

Tout cela dépend du type de mise en forme ludique auquel on se trouve confronté, car on ne peut considérer *a priori* que les critères y sont, d'où la nécessité d'analyser effectivement la situation et de répondre aux questions évoquées ci-dessus.

La vision que nous évoquons ici renvoie à la relation qu'il peut y avoir entre apprentissage et forme ludique, c'est-à-dire la spécificité du jeu. Mais on peut se demander si parfois le contenu n'est pas privilégié sur la forme. Ce qui serait alors visé c'est le contenu du jeu, ce qui conduit d'une part à rendre possible la transformation en activité non ludique (le contenu peut migrer d'une activité de jeu à un autre type d'activité), d'autre part à ne pas accorder de l'importance à la mise en forme ludique.

Ainsi en est-il de l'intérêt porté au contenu mathématique de certains jeux, avec des stratégies qui consistent à transformer le jeu en problème à résoudre, c'est-à-dire en exercice. On ne prend du jeu que la situation de manipulation arithmétique, qui peut effectivement nourrir des activités non ludiques. Le jeu est tout à fait secondaire et peut donc être maintenu ou peut disparaître dans la mesure où il n'est pas pris en compte dans la définition de la situation.

Réciproquement, si l'on s'intéresse à la forme ludique en elle-même en ce qu'elle favorise la participation à l'activité et donc l'engagement du joueur

(Brougère, 2005), c'est le contenu qui devient plus difficile à cerner, car il est soumis à la logique du jeu. L'étude d'enfants jouant au *Monopoly* a ainsi montré comment la logique du jeu, le maintien du plaisir loin d'entraîner l'enfant dans sa zone de proche développement selon la vision vigotskienne pour le moins idéaliste du jeu, conduisait les enfants à éviter ou à transformer les contenus arithmétiques trop complexes à gérer (Muniz, 1999). Ainsi, soit dès le départ, soit par stratégie d'évitement, le contenu peut ne rien offrir, ne donnant aucunement prise à un nouvel apprentissage. En cela, et ce n'est pas par hasard que nous retrouvons un des critères que nous avons utilisés, le jeu est profondément incertain, d'autant plus incertain qu'il est construit et vécu pour le plaisir qu'il porte et non pour apprendre quoi que ce soit.

Toutefois, on comprendra qu'insérer dans un jeu un contenu éducatif peut détruire le plaisir censé accompagner le jeu, produire une contrainte qui va à l'encontre de la liberté de décision du joueur. Mettre en forme ludique des contenus éducatifs, si ce n'est pas une simple illusion, une ruse (Brougère, 1995), reste fortement paradoxal. Cette association de deux formes, cet enchevêtrement de cadres, produit une tension. Mais le discours naïf sur la "vocation éducative naturelle" du jeu, inventé par les romantiques, introduit dans la science positive par des biologistes comme Groos, repris dans la psychologie par Claparède et ses successeurs (Brougère, 1995), permet de gommer cette tension au prix d'une résolution quasi magique.

Conclusion

Notre réflexion ne conduit pas à refuser toute relation entre jeu et apprentissage, mais à analyser cette relation sur la base des conclusions suivantes :

- Il n'y a pas de lien naturel et obligé entre jeu et apprentissage.
- Le jeu se déploie dans la sphère du divertissement et son usage éducatif relève du détournement.
- Sous le couvert du jeu, nous trouvons des associations complexes entre les formes ludiques et les formes éducatives, avec une propension qu'il ne faut pas sous-estimer à la domination d'une forme éducative peu compatible avec l'ensemble des caractéristiques du jeu.
- Un contexte ludique ou une domination de la forme ludique ne peut se déployer réellement que si le cadre d'apprentissage est celui de l'éducation informelle, rarement assumée en tant que telle dans le préscolaire.
- Il n'en demeure pas moins que l'analyse de la forme ludique permet de faire émerger un potentiel éducatif spécifique, mais profondément aléatoire.

Ce dernier point devrait nous conduire à mettre en relation cette analyse du jeu avec une théorie de l'apprentissage. Il nous semble qu'elle s'accommode bien d'une conception de l'apprentissage comme participation (Wenger, 2005) où la question est alors moins celle des savoirs, que celle de la pratique dont l'apprentissage est un effet indirect résultant d'une transformation de sa capacité à participer aux communautés de pratique, ici communauté de jeu (ou de pratique ludique). S'il y a relation entre jeu et apprentissage, c'est dans le cadre de ce que Rogoff *et al.* (2007, p. 112) appelle la "participation délibérée aux communautés" et qu'elle distingue de l'"instruction selon le modèle du travail à la chaîne". On peut donc penser que le transfert du jeu d'une modalité éducative à l'autre ne peut vraiment se réaliser, mais il est vrai que le préscolaire est sans doute construit sur un entre-deux, un mélange entre ces deux modalités. Qu'il y ait quelques difficultés à saisir le jeu ne devrait donc pas nous étonner.

Références

- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bateson, G. (1977). Une théorie du jeu et du fantasme. In G. Bateson (dir.), *Vers une écologie de l'esprit* (Tome 1, p. 209-224). Paris : Seuil.
- Baudelot, O., Rayan, S., Hoshi-Watanabe et Takahashi (2005). L'arrivée des bébés le matin, dans les crèches françaises et japonaises : une comparaison des pratiques d'accueil. In S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance – Les relations entre parents et professionnels* (p. 151-186). Lyon : INRP.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Brougère, G. (2002). L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 7, 9-19.
- Brougère, G. (2003). *Jouets et compagnie*. Paris : Stock.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). Des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Brougère, G, Guénif-Souilamas, N. et Rayna, S. (2007). De l'usage de l'altérité pour penser le préscolaire. In G. Brougère et M. Vandebroek (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 263-284). Bruxelles : Peter Lang.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cannella, G.S. (1997). *Deconstructing early childhood education – Social justice and revolution*. New York, NY : Peter Lang.
- Corsaro, W. (1997). *Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA : Pine Forge Press.

Gebauer, G. et Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes – Les fondements mimétiques, de l'action sociale*. Paris : Anthropos.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires – Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Muniz, C. (1999). *Jeux de société et activités mathématiques chez l'enfant*. Thèse de doctorat **PRÉCISER DOMAINE**, Université Paris XIII, France.

Piette, A. (1997). Pour une anthropologie comparée des rituels contemporains. Rencontre avec des « batesoniens ». *Terrain*, 29, 139-150.

Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.

Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M. et Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère et M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 103-138). Bruxelles : Peter Lang.

Simmel, G. (1991). *Sociologie et épistémologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MS : Harvard University Press.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.