G. Brougère. *Jouer/Apprendre*

Paris : Anthropos

Christine Delory-Momberger

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1033>

DOI : 10.4000/osp.1033

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2006

Pagination : 479-481

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Christine Delory-Momberger, « G. Brougère. *Jouer/Apprendre* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 35/3 | 2006, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1033> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.1033>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

G. Brougère. *Jouer/Apprendre*

Paris : Anthropos

Christine Delory-Momberger

RÉFÉRENCE

Paris : Anthropos

- 1 Jouer *et* apprendre ? Jouer *ou* apprendre ? Sous un titre délibérément ouvert, Gilles Brougère, professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris 13 et auteur de plusieurs ouvrages sur le jeu et le jouet, reprend à nouveaux frais la question des rapports du jeu et de l'apprentissage et lui consacre une étude nourrie aux meilleures sources de la recherche internationale. Pour montrer d'abord combien cette question doit être sortie des affirmations d'évidence et des discours autorisés qui ont contribué à constituer en vulgate pédagogique la relation prétendue « naturelle » et « fonctionnelle » du jouer et de l'apprendre. En France spécialement, la rhétorique de l'éducation préscolaire, se cantonnant à une position plus morale qu'heuristique, réitère indéfiniment les grands modèles psychologiques (Freud, Piaget, Vygotski, Bruner) qui font du jeu l'outil du développement de l'enfant et le support privilégié de l'apprentissage, sans que la validité d'une telle position théorique ait jamais pu être vérifiée dans les faits.
- 2 À ce modèle fonctionnaliste, Gilles Brougère oppose la nécessité d'une recherche qui, découplant dans un premier temps les termes de *jeu* et de *développement*, de *jeu* et *d'éducation*, rende compte de la réalité de l'activité ludique en s'interrogeant frontalement sur *ce que l'on fait quand on joue*. Il rappelle les définitions plurielles qui ont pu être données du jeu et de l'activité ludique et s'interroge sur la possibilité même d'une définition objective en constatant que « *jouer ne relève pas de caractéristiques objectives de l'activité qui ne sont pas spécifiques, mais de la façon dont cette activité prend sens pour un individu ou dans la communication entre deux ou plusieurs individus* ». Pour qu'une activité soit interprétée comme une activité de jeu, cinq critères peuvent être retenus, dont les deux premiers sont essentiels : le caractère de « second degré » de l'activité

dans son rapport aux *mêmes* activités de la vie ordinaire (Je sais que « *ceci est un jeu* »), la libre décision d'entrer dans le jeu (« *jouer, c'est décider de jouer* »), l'existence de règles implicites ou explicites partagées, la non-conséquence du jeu dans la vie « réelle », l'incertitude quant à l'issue du jeu.

- 3 Revenant au terrain de l'éducation, et en particulier de l'éducation préscolaire, l'auteur, reprenant les grandes lignes de son ouvrage *Jeu et éducation*, montre comment, à partir de la métaphysique éducative de Fröbel et de la métaphore fondatrice du *jardin d'enfants* (*Kindergarten*), la pédagogie préscolaire a fait alliance avec la psychologie pour faire du jeu une norme pédagogique. Le jeu, en tant qu'activité à l'initiative de l'enfant fondée sur ses besoins et ses intérêts, apparaît alors comme le support privilégié d'une pratique appropriée au développement de l'enfant et à la mise en œuvre des apprentissages : « *C'est dans le jeu que l'enfant apprend et apprend à apprendre* ». Dans les cultures éducatives et les pratiques enseignantes, cette position fait apparaître cependant de fortes divergences et des contradictions entre la logique de *développement* et la place qu'elle accorde au « libre jeu » et la logique d'*enseignement* recourant pour atteindre ses objectifs d'apprentissage à des « jeux dirigés ». Gilles Brougère souligne ici le paradoxe de l'éducation préscolaire française et l'ambiguïté, sinon la ruse, de la rhétorique institutionnelle qui prétend « *concilier l'inconciliable* », autrement dit la libre initiative de l'enfant et l'intervention fonctionnelle de l'enseignant. Mais il met en cause aussi bien la notion simpliste de jeu naturel et spontané, en montrant comment tout jeu est le produit d'un contexte social qui lui impose sa logique, ses contraintes, ses objectifs : le jeu est une construction sociale, « *l'artefact d'une vue particulière du monde* » (Cannella). Il est aussi le fruit d'une co-production, d'un jeu d'interrelations entre l'individu et les autres, entre l'individu et le social.
- 4 Le jeu doit donc être renvoyé à la fois à une expérience individuelle singulière et à une forme de participation collective, à une *culture*. Dans ce qui constitue le chapitre central de l'ouvrage, Gilles Brougère revient en premier lieu à une approche phénoménologique du jeu, évoqué dans son aspect premier de *divertissement* et décrit comme la possibilité pour l'individu de jouer à volonté avec son propre plaisir : « *Le jouer serait une recherche du jouir* ». S'appuyant sur la théorie du *flow* de Csikszentmihalyi, il développe la notion d'*expérience optimale*, celle d'une activité centrée sur elle-même dans laquelle l'individu éprouve un sentiment de bien-être dynamique et d'assurance en lui-même (il est dans le *flux*, dans le *courant*). Le jeu serait alors un espace de découverte de ce type d'expérience, auquel il offrirait un cadre et un dispositif privilégiés. Cependant, contrairement à une idée reçue, le jeu n'est pas donné, il doit faire l'objet d'un apprentissage. L'enfant en particulier doit apprendre à jouer, c'est-à-dire à intégrer les procédures préexistantes qui produisent le jeu : « *L'effet premier du jeu est d'apprendre la culture du jeu. En jouant, on apprend avant tout à jouer* ». En tant qu'activité sociale et produit culturel, le jeu s'inscrit en effet dans des formes collectives soumises à la variabilité socio-historique. Ces « *cultures ludiques* », ainsi que l'auteur les désigne, sont formées de l'ensemble des procédures, des structures, des schèmes généraux et particuliers que les individus doivent acquérir, co-produire et partager avec d'autres pour pouvoir jouer.
- 5 La question du rapport du jouer et de l'apprendre peut alors être reposée. Tant que l'on reste dans la confrontation des contenus et des finalités, force est de constater la tension qui les oppose et l'impasse où l'on se trouve à vouloir les concilier. Une autre approche doit être mise en œuvre, qui fait appel à la notion d'*éducation informelle* : il faut

penser le jeu en relation avec tous les apprentissages qui peuvent se faire dans des situations qui ne sont pas intentionnellement construites pour l'apprentissage. En tant qu'il est une construction sociale et culturelle, en tant qu'il transforme des éléments extérieurs en leur donnant de nouvelles significations, le jeu possède en lui-même un potentiel éducatif : « *Si le jeu est éducatif ce serait donc d'un point de vue informel, c'est-à-dire comme un effet qui accompagnerait cette expérience sans qu'il soit visé* ». L'expérience du jeu ouvre ainsi sur une nouvelle conception de l'apprendre étendue à tous les espaces potentiels d'apprentissage et sur une approche de l'éducation « tout au long » et « tout au large » de la vie (*lifelong / lifewide learning*), propre à renouveler profondément les concepts et les pratiques du monde éducatif.