

DOMINIQUE NATANSON
MARC BERTHOU

COLLÈGE
LYCÉE

Jouer en classe en collège et en lycée

PRÉFACE DE LAURENT LESCOUARCH



Pour acquérir
connaissances et
compétences

Pour les enseignants

éditions **FABERT**

CAHIERS
PEDAGOGIQUES

JOUER EN CLASSE
EN COLLÈGE ET EN LYCÉE

Marc Berthou et Dominique Natanson figurent parmi les rédacteurs de la revue
Les Cahiers Pédagogiques.

Dominique Natanson a déjà publié :

Oser le travail de groupe, (avec Jacques Natanson et Isabelle Andriot), Collection
« Les clefs ». *Dernières nouvelles de l'absence*, nouvelles, Éditions Findakly, Le
Décaèdre, Moulin de Suillyzeau – 58150 Suilly-la-Tour, 2002.

J'enseigne, avec l'Internet, la Shoah et les crimes nazis, CRDP de Bretagne, 2002.

J'ai vécu au XVIII^e siècle, cédérom, CNDP, 2001.

Le coup de sifflet du couvreur. Mémoires de jeunesse de Robert Carré de 1923 à 1946,
Mémoires, 1994 (Préface et présentation).

La mémoire juive en Soissonnais, Mémoires, 1990 (Prix Corrin contre l'oubli et la bana-
lisation de la Shoah).

POUR EN SAVOIR PLUS :

www.fabert.com

Éditions Fabert

107, rue de l'Université – 75007 Paris – France

Tél. 33 (0) 1 47 05 32 68

E-mail : editions@fabert.com

Dominique Natanson
Marc Berthou

JOUER EN CLASSE EN COLLÈGE ET EN LYCÉE

POUR ACQUÉRIR CONNAISSANCES
ET COMPÉTENCES

PRÉFACE DE LAURENT LESCOUARCH

CAHIERS www.cahiers-pedagogiques.com
PEDAGOGIQUES
Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

éditions **FABERT**

RÉALISATION : FABERT

DIFFUSION/DISTRIBUTION
Volumen

COMPTOIRS DE VENTE :

Éditions Fabert (ouverts du lundi au samedi de 9 h 30 à 18 h)
20, rue Fabert, 75007, Paris. Tél. : 01 47 05 32 68
15, rue des Capucins, 69001, Lyon. Tél. : 04 37 28 96 17 ; Fax : 04 37 28 59 47

Toute représentation ou reproduction, intégrale ou partielle, faite sans le consentement des auteurs, ou de leurs ayants droit ou ayants cause, est illicite (loi du 11 mars 1957, alinéa 1^{er} de l'article 400). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code Pénal.

© Éditions Fabert, Paris, 2013.
EAN PDF numérique: 978-2-84922-196-9

« S’amuser en vue d’exercer une activité sérieuse, voilà semble-t-il, la règle à suivre. »

Aristote, *Éthique à Nicomaque*, 6.

« Le jeu est sérieux, le jeu est sincère, le jeu est complexe. Si c’était un jeu! On ne joue pas quand on joue. »

Eugène Ionesco, entretiens de Zurich :
À quoi joue Ionesco? 1969.

« Dans le groupe antithétique “jeu/sérieux”, ces deux termes ne s’avèrent pas équivalents. Le “jeu” y figure le terme positif, le “sérieux” s’arrête et s’épuise à la négation du jeu : le “sérieux” est le “non-jeu”, et rien d’autre. »

Johan Huizinga, *Homo Ludens*,
Essai sur la fonction sociale du jeu, 1938.

Préface

« Jouer en classe »... la formule peut paraître provocatrice dans un système éducatif français qui s'est historiquement construit et identifié à une forme scolaire (Vincent, 1994) basée avant tout sur la leçon, l'exercice et le travail répétitif. Si cette approche transmissive fonctionne pour ceux qui ont construit sociologiquement le métier d'élève, elle connaît de nombreux échecs avec tous les enfants qui ne réussissent pas à investir cette forme pédagogique et n'y retrouvent ni le « goût d'apprendre » ni la « saveur des savoirs ».

Il n'est donc pas illogique que des pédagogues cherchent une autre voie en s'appuyant – pour construire leurs situations d'apprentissage – sur la manière d'apprendre qui nous est la plus naturelle dans la petite enfance, le jeu. Cependant, Brougère (1997) a montré combien il était difficile de circonscrire cette notion de « jeu » tant le terme est utilisé dans le contexte social et scolaire de manière extensive pour désigner aussi bien des activités relevant du jeu spontané dans le développement de l'enfant que des « exercices amusants ».

Dans les espaces pédagogiques alternatifs, cette construction de l'apprentissage par d'autres moyens que l'enseignement magistral est une vieille quête et l'idée de recourir au jeu est à ce titre inscrite de longue date dans l'histoire des idées pédagogiques. On retrouve ainsi des dimensions ludiques importantes au XVIII^e et XIX^e siècle dans les propositions de figures pédagogiques comme Oberlin, Fröbel, Kergomard, et les mouvements d'éducation nouvelle ont prolongé tout au long du XX^e siècle cette réflexion.

Dans ces courants, le jeu est pensé comme un moyen plus naturel d'apprendre permettant de contourner les limites motivationnelles de la forme scolaire. Houssaye (2006) a montré combien cette opération historique de structuration d'un « jeu éducatif » sérieux s'est opposé en fait au jeu libre de l'enfant et a influencé les formes d'organisation des structures de loisirs.

Cependant, cette utilisation du jeu en contexte scolaire a des dimensions paradoxales : faire jouer pourrait permettre d'apprendre dans une dynamique moins « artificielle », mais mettre en situation ludique dans un but explicite d'apprentissage de notions scolaires n'est peut être plus du jeu... En effet, le jeu gratuit est un problème pour l'enseignant – comme nous avons pu le montrer dans nos propres expérimentations – car il ne peut pas maîtriser en amont son impact éducatif en relation aux programmes scolaires alors que l'ensemble de l'environnement scolaire est inscrit dans des

pédagogies programmatives *a priori* et que le suivi systématique des programmes a pris un caractère obsessionnel pour les acteurs.

Or, le jeu est avant tout un outil de l'éducation non scolaire (non formelle pour les loisirs éducatifs et informelle dans la vie quotidienne) et l'éducateur ne peut définir par avance ce que le joueur va y apprendre réellement, ce qui explique probablement en partie la réticence du champ scolaire à l'intégrer dans ses usages pédagogiques.

Si, à partir des cinq critères de Brougère (1997) pour définir le jeu (second degré, décision, règle, frivolité, incertitude), il serait donc possible de mettre en discussion la possibilité d'utiliser réellement le jeu dans sa définition « stricte » comme un outil pédagogique en milieu scolaire, il apparaît néanmoins que de nombreux pédagogues ont cherché à concilier cette forme d'apprentissage avec les impératifs des contraintes scolaires et que le présent ouvrage est une illustration très riche de cette approche.

En effet, les deux auteurs, militants pédagogiques, s'inscrivent dans la filiation de la recherche de formes alternatives d'apprentissage à la forme scolaire classique. Ils développent ainsi une réflexion constituant une nouvelle tentative de « faire apprendre par le jeu » en construisant des outils permettant de rendre concrète la perspective pour les enseignants de varier leur forme pédagogique.

Par leurs choix pédagogiques, ils invitent donc les enseignants à un cheminement professionnel différent, un déplacement de posture. Pour ce faire, ils proposent, dans cet ouvrage, un catalogue utile de situations pouvant inspirer les praticiens désireux de faire évoluer leurs pratiques en cherchant à caractériser les situations dans une typologie et à identifier l'intérêt pour l'enseignant de chaque catégorie.

Leur démarche participe donc d'une forme d'innovation intéressante pour le chercheur comme pour le pédagogue car, si cette entrée ludique est relativement présente dans l'enseignement primaire et à l'école maternelle, elle constitue une forme de nouveauté dans le cadre de l'enseignement secondaire pour lequel la logique « Enseigner » reste essentiellement prépondérante tant dans les formes d'apprentissage proposées aux élèves que dans l'identité professionnelle des enseignants.

Cependant, les auteurs se positionnent en utilisateurs avertis de cette entrée pédagogique en mettant également l'accent sur les limites d'une telle approche des apprentissages ; le rapport au second degré et à l'éthique sont ainsi évoqués tout comme les basculements possibles de rapports humains au sein de la classe en y introduisant une activité susceptible de provoquer rire, plaisir mais aussi conflits... à gérer dans l'espace spécifique du jeu.

Leurs remarques s'articulent ainsi avec le débat historique sur l'intérêt de l'approche ludique en milieu éducatif développé dans le champ des réflexions sur l'éducation. Ainsi, des chercheurs comme Parlebas (1988) ont depuis longtemps démontré la richesse des jeux de tradition mais également le risque d'appauvrissement lié à leur instrumentalisation.

Freinet pointait également le risque de chercher à « changer l'eau du bassin pour donner à boire au cheval qui n'a pas soif » conduisant le pédagogue à contourner momentanément l'obstacle de la motivation par une forme plus attractive sans aller jusqu'à faire évoluer les élèves dans leur envie d'apprendre ; et plus récemment Chobeaux (2000) nous met en garde sur le risque d'une scolarisation du jeu : « *Didactiser le jeu, en faire non plus cette dialectique développée dans la liberté mais simplement un moyen technique*

PRÉFACE

mis au service d'objectifs opérationnels d'acquisition de savoirs est en faire autre chose que du jeu. »

Sur cette « corde raide », les deux auteurs proposent des pratiques, qui, sans être nouvelles dans l'ensemble du champ éducatif, illustrent avec pragmatisme la faisabilité de cette approche pédagogique dans le secondaire permettant de rompre momentanément avec l'enseignement transmissif pour accéder à des situations d'apprentissage impliquant un statut de l'élève différent, une dynamique de groupe et des situations de confrontation relevant de fait du conflit socio-cognitif si difficile à mettre en œuvre pour de nombreux praticiens.

Dans cette volonté de poursuivre le travail engagé par les mouvements d'éducation pour que le jeu puisse trouver une place plus importante dans le champ scolaire, ils se positionnent en pédagogues au sens de Houssaye (1999) en cherchant à articuler la théorie et la pratique éducative dans un projet innovant : « *Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjointre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité* (p. 15). »

Et dans cette réflexion de pédagogue, l'intérêt majeur de leur approche, de mon point de vue, est qu'ils ne situent pas seulement le choix de la démarche du côté du bénéfice motivationnel - comme il est souvent d'usage - mais plutôt du côté de la dynamique d'enseignement apprentissage en proposant des situations qui, si elles ne seront pas forcément investies par tous les élèves comme des jeux, devraient les confronter tous *a minima* à des réelles situations de résolution de problème impliquant des savoirs plus contextualités (même si c'est dans le jeu...).

Pour conclure, nous ne pouvons que constater que préconiser des pratiques différentes et novatrices est une vieille habitude dans l'Éducation nationale en France et que les tentatives de rénovation ont souvent avorté face à l'obstacle des représentations des acteurs considérant la forme scolaire comme inamovible et les innovations comme irréalistes. Cet ouvrage permet de montrer que de nombreuses pratiques alternatives sont pourtant réalisables en restant dans le système de contrainte du cadre scolaire mais qu'elles impliquent chez l'enseignant volontaire un changement radical de regard et de posture, le développement de nouvelles professionnalités dépassant le « Enseigner » pour aller vers le « Faire apprendre ».

Laurent Lescouarch
Maître de conférences en Sciences de l'Éducation
Laboratoire CIVIIC
Université de Rouen

Avant-propos

— *Aujourd'hui, jeu: je vous dicte un texte, vous l'écrivez, et j'enlève un point par faute!*

— *Oh oui, trop bien!*

— *J'adore jouer!*¹

Le jeu en classe, un moyen de rendre la potion moins amère, un habillage plus ou moins habile de situations d'apprentissage inchangées sur le fond? C'est ce que proposent souvent les manuels, toutes disciplines confondues, dans des pages de fin de chapitre où l'on peut puiser de quoi prolonger un apprentissage par des tâches qui « changent un peu ».

Il s'agit de bien autre chose ici.

Pour entrer dans la démarche que proposent Marc Berthou et Dominique Natanson, il faut partager certaines analyses qui aiguillonnent depuis quelques décennies la pensée pédagogique :

-Que l'apprentissage ne se décrète pas, mais relève de la liberté de l'apprenant ; l'enseignant a donc pour tâche, et c'est énorme, d'organiser les *conditions* de l'apprentissage, à tel moment, pour telle classe, pour tel savoir : exposé magistral, pourquoi pas, mais tant d'autres choix sont possibles et souhaitables.

-Que certains enfants sont en refus par *peur d'apprendre*, faute d'une sécurité psychique suffisante, ou parce que l'univers scolaire est trop éloigné du leur. Il faut donc recréer des espaces de confiance où on va agir, se tromper, perdre ou réussir non sans affectivité, mais sans danger pour l'image de soi.

-Que d'autres s'ennuient souvent ou cherchent seulement à passer à travers les gouttes, regardant passer le train des savoirs qui va trop vite ou semble ne rien porter qui les concerne.

-Qu'apprendre, ce n'est pas d'abord empiler des connaissances, mais transformer des représentations – sur les nombres, sur le sens des mots, sur les civilisations, sur tout! Et que cela demande une mobilisation intellectuelle qui va au-delà de ce qu'on appelle l'« activité » des élèves : s'attaquer à un problème, dépasser ce qu'on croyait savoir pour accéder à une connaissance différente, meilleure, plus affinée.

1. Dessin de Vidberg, *Cahiers Pédagogiques* n° 448, *Le jeu en classe*, 2006, (coordonné par Yvana Ayme).

-Que la difficile question de l'autorité, qui prend parfois l'allure de bras de fer avec certains élèves ou certaines classes, se travaille aussi dans des situations pédagogiques où ce sont les règles de fonctionnement qui font autorité plus que l'enseignant – et nul ne prétend que ce soit facile à obtenir dans tous les cas.

Vastes questions auxquelles ce livre ne prétend pas apporter la panacée, mais une réponse parmi d'autres, et non négligeable. Modestement mais avec enthousiasme, il nous invite, comme une belle corde supplémentaire à notre arc, à essayer le *jeu pédagogique*.

Si le lecteur pense qu'on l'entraîne ainsi sur la voie d'une grande récréation¹, qu'il se détrompe en lisant le portrait du professeur qui s'apprête à faire jouer à sa classe de 3^e la guerre froide et l'affaire des missiles de Cuba, cœur battant, sueur dans le dos et plan de déroulement bien carré entre les mains. Car le jeu fait partie de ces pédagogies du détour qui demandent à la fois audace, rigueur et créativité. Audace, parce qu'on rompt avec les pratiques majoritaires des enseignants et les habitudes des élèves; rigueur, parce qu'il s'agit bien de travailler et d'atteindre des objectifs pédagogiques que l'enseignant garde sans cesse sous les yeux; créativité, parce qu'il espère y parvenir par des cheminements inédits, motivants sans doute (au sens de plaisants), mais surtout *mobilisateurs*: il aura réussi si la situation met réellement ses élèves en mouvement... intellectuel. Exigence plus forte encore que dans une situation classique.

Ah, direz-vous, si le jeu demande à l'enseignant un travail plus redoutable que de préparer ses cours, n'y allons point!

Précisons alors qu'il y a en quelque sorte deux niveaux de jeu.

Les *jeux d'émulation*, centrés sur l'apprentissage de contenus et le repérage d'informations, et les *jeux de simulation*, centrés sur l'apprentissage des systèmes, des fonctionnements et des notions complexes.

Les premiers sont plus connus des enseignants; leur principe ne rompt pas fondamentalement avec la forme scolaire, ils sont donc moins intimidants, et pourtant trop peu utilisés. Jeux de tri et d'association, jeux d'énigmes, jeux de piste à travers une documentation... ils mettent en concurrence des équipes pour une victoire symbolique (car l'enjeu n'est jamais une note) et un gain qui surprend les élèves eux-mêmes: à travers ce parcours, ils ont révisé un chapitre, du vocabulaire, les attributs d'un concept, dans un moment où tout le monde est à égalité et où la coopération est la règle à l'intérieur des groupes – l'enseignant y veille, car ces situations de plus grande liberté ne doivent pas aboutir à des phénomènes plus ou moins visibles d'exclusion.

La pratique des jeux de simulation est une réponse à l'interrogation constante des pédagogues sur le sens des savoirs que l'école demande aux élèves de s'approprier. «*Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux, la faute à qui?*» titrait naguère un article² où l'on se demande comment l'enseignant, tel Pygmalion, peut redonner vie aux statues pétrifiées que deviennent, à l'école, la Révolution française, les chaînes alimentaires ou les découvertes de Thalès... L'école est déconnectée de la production des savoirs (on les présente «*tout faits*») et de son réinvestissement (on explique qu'ils sont utiles

1. Selon le mot malheureux de Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation nationale, en 1985.

2. Michel Fabre, (2007) «*Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux, la faute à qui?*» *Revue française de pédagogie*, n° 161.

AVANT-PROPOS

« pour plus tard »); oubliés les problèmes que les hommes se sont posés, ne restent que des réponses présentées comme des données à retenir, à marches forcées. Certes, on ne peut pas faire rejouer chaque année la mesure des pyramides par Thalès, ni la violence des débats qui ont accompagné la publication par Wegener de ses théories (d'ailleurs partiellement inexactes) sur la dérive des continents¹. Mais peut-on, régulièrement, faire toucher du doigt aux élèves la complexité d'une question, leur en faire vivre quelques éléments?

Le livre de Marc Berthou et Dominique Natanson répond à cette question par un *oui* à l'enthousiasme communicatif, et qui se donne les moyens de l'être. Oui, on peut faire vivre – partiellement bien sûr – par le jeu une situation historique, un problème scientifique, une réalité complexe comme les rapports de force entre des groupes ou l'évolution démographique d'un pays en voie de développement. Comment? En retroussant ses manches: quel objectif? Pourquoi cette démarche plutôt qu'une autre, qu'est-ce que j'en attends? Quels obstacles sont à attaquer dans la tête des élèves? Quel degré de réalisme pour mon jeu? Quels choix vont devoir faire les équipes que je vais constituer? Dans quel cadre de contraintes? Etc.

Car si le livre fourmille d'idées, d'exemples, de fiches, bien développés du début à la fin, il ne peut économiser au lecteur la part indispensable de réflexion et de création personnelles. Il laisse, et c'est bien le moins qu'on puisse attendre... du « jeu »: de l'espace pour penser, des convictions et des interrogations, des indications de zones en friche à explorer, des différences de points de vue explicitement exprimées. Il demande au lecteur d'être, avec une bonne dose de jubilation, à l'image des élèves qu'il lui souhaite de former: actifs, acteurs.

Florence Castincaud, professeur en collège dans l'Oise,
directrice de publication de la revue *Les Cahiers pédagogiques*.

1. Dans les *Cahiers Pédagogiques* N° 367/368, *Apprentissages et socialisation*, 1998, (coordonné par Florence Castincaud et Michel Tozzi), Sylvie Premisler, professeur d'histoire-géographie en collège, raconte comment elle a fait « *Rejouer Wegener* » à sa classe.