



HAL
open science

Apprendre par le jeu au cycle 3 : le jeu au service des apprentissages fondamentaux ?

Olivia Kandassamy

► **To cite this version:**

Olivia Kandassamy. Apprendre par le jeu au cycle 3 : le jeu au service des apprentissages fondamentaux ?. Education. 2015. dumas-01192935

HAL Id: dumas-01192935

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01192935>

Submitted on 3 Sep 2015

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.

UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANE
ESPE de Guadeloupe

Mémoire de Master

« METIER de L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION »

Mention « MEEF Premier degré »

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

Apprendre par le jeu au cycle 3

Le jeu au service des apprentissages fondamentaux ?

Mémoire présenté par

Olivia Kandassamy

Directrice : Nicole Rauzduel

Année 2014/2015

Remerciements

Dans le cadre de ce mémoire, je tiens à remercier avant tout, ma directrice, Madame Rauzduel pour avoir suivi mon travail. Elle m'a guidée et accompagnée tout au long de l'élaboration de mon étude.

Par ailleurs, je souhaiterais remercier toutes les personnes – enseignants et enseignantes de cycle 3 – qui ont bien voulu participer à mes enquêtes. Ils ont ainsi contribué à mon recueil de données et à mes résultats.

Enfin, je remercie mon maître-formateur, Monsieur Urbain, enseignant de cycle 3, pour ses précieux conseils et éclairages autour de mon objet d'étude.

Sommaire

Page de remerciements	2
Introduction	4
Partie I: Cadre théorique	6
Partie II : Objet d'étude, problématique et hypothèses	23
Partie III : Méthodologie	24
Partie IV : Présentation et analyse des résultats	27
Partie V : Discussion des résultats	41
Conclusion.....	46
Bibliographie.....	48
Annexe I.....	50
Annexe II.....	52
Annexe III	53
Annexe IV	54
Annexe V.....	55
Annexe VI.....	56
Annexe VII.....	57
Table des annexes.....	58
Table des graphiques et tableaux	59
Table des matières	60
Résumé.....	62

Introduction

Si le jeu est l'outil de prédilection pour faire passer les apprentissages en maternelle, il est souvent mis de côté au cycle des apprentissages fondamentaux, et tend à disparaître au cycle 3. Pourquoi cette mise à l'écart du jeu, quand celui-ci semble bénéfique à plusieurs niveaux dans le développement de l'enfant ? En effet, le jeu se révèle dans un grand déploiement des registres affectif, cognitif, moteur et social. Pourtant, nombreux sont ceux qui bannissent le jeu de l'école et qui soutiennent la thèse selon laquelle jeu et apprentissages sont incompatibles. Le jeu reste majoritairement perçu comme une activité libre et gratuite, qui implique plaisir, relâchement, divertissement, et ne pourrait être pertinent là où horaires et programmes sont de mise.

Ayant effectué un stage en responsabilité en classe de petite section, j'ai vite constaté que les apprentissages passaient nécessairement par la forme ludique pour permettre l'acquisition de connaissances. Le recours au jeu et à la manipulation favorisaient l'envie de réussir et le plaisir d'apprendre, jouer stimulait la motivation des élèves et permettait d'innover quotidiennement et de rompre avec la monotonie de la répétition.

Plus tard, j'ai passé une semaine d'observations dans une classe de CM2. Très vite, j'ai senti le fossé qu'il y avait entre ces deux niveaux. Cette fois, il n'était plus question d'apprendre par le jeu. En effet, tout était centré sur l'écrit, le temps imparti à respecter, la concentration et la motivation à trouver et à conserver par soi-même, la compétence à acquérir, qui d'ailleurs était notée au tableau. Loin de moi l'idée de réfuter ces pratiques, qui ont bien entendu leur place dans les pratiques pédagogiques. Toutefois, étant uniquement en observations, j'ai pu constater que nombreux sont les élèves qui décrochaient ou ne s'investissaient pas vraiment dans les activités, certains, crispés par ce cadre rigide et inflexible.

Il est d'usage de penser que plus l'enfant grandit, moins il doit jouer. Pourtant, ne serait-il pas judicieux d'avoir recours au jeu pour proposer une nouvelle approche des apprentissages, et ainsi susciter l'intérêt des élèves ? De plus, le cycle 3, étant le cycle des approfondissements, et le CM2, la classe préparant à l'entrée en 6^{ème}, il est important d'innover pour captiver les élèves, et ne pas les plonger dans cette vision défaitiste selon laquelle « l'école c'est difficile » ou « je n'aime pas l'école, je ne comprends rien ». Bien au contraire, il convient de penser à tout moyen propice à rendre les contenus plus attrayants et compréhensibles pour les élèves, notamment les apprentissages fondamentaux que sont le

français et les mathématiques, disciplines souvent redoutées par les élèves et parfois même par les enseignants.

Par conséquent, dans ce mémoire, je souhaite me pencher sur la place, et le rôle du jeu en cycle 3, dans les apprentissages fondamentaux, apprentissages trop souvent figés sur la transmission de notions par le biais de méthodes traditionnelles et très « scolaires ».

Au regard de mes observations, il m'a semblé que le jeu pourrait être un outil d'apprentissage efficace, et permettrait de maintenir l'attention des élèves de manière plus assidue que lors d'un apprentissage purement magistral. Cependant, ce choix pédagogique n'est pas sans limites, et nécessite sans doute quelques précautions et pré-requis, pour garantir le bon usage du jeu, et surtout veiller à en faire un véritable support pédagogique afin d'éviter d'éventuels débordements qui empêcheraient d'atteindre les objectifs fixés.

Le problème professionnel qui émerge alors est le suivant : en quoi le jeu peut-il être un outil pédagogique au cycle 3 ? Le jeu est-il formateur ?

Dans une première partie sera posé le cadre théorique, axé sur les définitions des mots-clés de mon étude, de concepts et théories sur le jeu en tant qu'outil pédagogique, et enfin, sur des études antérieures menées, afin d'appuyer mon analyse.

Dans une seconde partie, je me pencherai sur mon objet d'étude, la problématisation du sujet et sur les diverses hypothèses qui en découlent. Cette partie servira à étayer mon sujet suite aux apports théoriques précédents.

Je proposerai ensuite une méthodologie permettant de vérifier les hypothèses émises, en présentant clairement les méthodes utilisées : populations ciblées, outils choisis, et le déroulement de mes enquêtes.

Enfin, ma dernière partie sera consacrée à la présentation et à la discussion des résultats obtenus. Il s'agira d'analyser minutieusement les résultats afin de valider ou non les hypothèses qui ont alimenté mon étude.

Partie I : Cadre théorique

I. Comment définir le jeu ?

Plusieurs études ont démontré qu'il n'est pas facile de donner une définition du jeu, tant cette notion est polysémique, et sujette à diverses interprétations. Il convient donc de parcourir des définitions provenant de sources variées afin de percevoir les représentations que l'on se fait du jeu, et d'en saisir à la fois la richesse et la complexité.

Le Trésor de La Langue Française Informatisé propose un large éventail de définitions. Le jeu est défini comme une :

- « Activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives »
- « Activité désintéressée, destinée à faire passer agréablement le temps à celui qui s'y livre »
- « Activité ludique essentielle chez l'enfant, spontanée, libre et gratuite »
- « Activité ludique organisée à des fins pédagogiques ou thérapeutiques »
- « Activité ludique organisée autour d'une partie comportant généralement des règles, des gagnants et des perdants »
- « Distraction, un délassement faisant plus spécialement appel aux facultés de mémoire et d'érudition »

Ce premier éventail de définitions met en exergue des aspects liés au côté ludique du jeu, tels que le plaisir, la spontanéité, le divertissement, mais touche également des aspects liés à l'éducation. Nous pouvons noter les expressions : « fins pédagogiques » et « facultés de mémoire et d'érudition », qui font directement écho à notre problème professionnel.

Si l'on se réfère maintenant à un point de vue de spécialiste, Roger Caillois (1976 : 42-43), dans son ouvrage Les jeux et les hommes, définit le jeu comme une activité :

- 1° - *libre* : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ;
- 2° - *séparée* : circonscrite dans les limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ;
- 3° - *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 ;
- 4° - *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 ;
- 5° - *réglée* : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ;

6°- *fictive* : accompagnée d'une conscience spécifique de la réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante.

Dans cette définition de Caillois, plusieurs aspects du jeu sont mis en évidence : le jeu est une activité libre et non-contraignante, une activité qui peut être limitée dans le temps et dans l'espace et encadrée par des règles, le déroulement et l'issue du jeu ne doivent pas être déterminés au préalable, le jeu ne produit pas de biens matériels, c'est une activité fictive.

Nicole de Grandmont, Ph.D¹, en orthopédagogie, et partisane de la pédagogie ludique, rejoint Caillois sur certains points en proposant sur son blog la définition suivante:

Une composante essentielle à l'action du joueur. C'est une action intrinsèque. C'est toujours un moment privilégié. Le jeu permet d'appivoiser l'imaginaire, de créer l'espace ludique, d'élaborer sa créativité. Le jeu est une action librement choisie, sans autres obligations que celles décidées par le joueur et sans contraintes extérieures.

DEFINITION DU JEU

Un acte total faisant appel à tout l'être. Une action libre qui ne peut être commandée. Une activité incertaine, dépendante de la fantaisie du joueur. Une activité spontanée, sans règles préétablies. Une activité qui fait appel à la motivation intrinsèque.

NOTION DU JEU

Permettre l'apparition de comportements exploratoires. Dynamiser par le besoin d'apprendre. Diriger par les instincts vitaux. Répondre à une progression liée au profil de l'apprentissage. Observer comme un acte, un mouvement observable et mesurable au sein d'une action (22/04/2007).

La notion de jeu chez Nicole de Grandmont est clairement liée aux apprentissages. De nombreux mots-clés sont récurrents dans ces premières définitions, mais il reste bien difficile de se mettre d'accord sur une définition unique et admise par tous.

« Le malheur du terme JEU c'est qu'il ne veut pas dire grand-chose maintenant que dans la langue française plus que dans d'autres langues. La langue française l'a associé à un éventail d'objets ou d'actions aussi diverses que le jeu de cartes et le jeu de la roulette russe » (De Grandmont, 06/07/2007).

En effet, les actions appelées « jeu » sont aussi variées qu'opposées.

« Que peut-il y avoir de commun entre les Jeux Olympiques, les jeux de casino, les jeux des enfants, les jeux vidéo et quelques autres ? Nous risquons très vite de rencontrer un sens minimum commun sur lequel il sera d'autant plus difficile de produire des analyses qu'il aura exclu tout ce qui fait la richesse et la particularité de chaque activité » (Brougère, 2005 : 5).

¹ « Docteur en philosophie » : titulaire d'un doctorat

Cet exemple montre bien qu'on est face à une notion ouverte et ambiguë, d'où la crainte de l'associer au terme « apprentissage » dans le milieu clair et encadré qu'est l'école de la République française. Le problème réside dans l'existence d'un seul et même vocable dans la langue française pour caractériser l'ensemble des phénomènes appelés « jeux ». Ce problème n'a pas lieu d'être dans d'autres langues, notamment l'anglais qui utilise les mots « *play* » et « *game* » qui mettent en exergue deux niveaux de sens. Le mot « *play* » se réfère à l'aspect libre et ludique du jeu avec des règles qui s'établissent tout au long du déroulement. A l'inverse, le mot « *game* » implique d'emblée un système de règles établies en amont, et ce, indépendamment des joueurs.

En somme, afin de mener à bien mon étude, je tiendrai compte de l'existence de cet unique et même vocable en français mais aussi des deux niveaux de sens des vocables anglais. Ces deux niveaux de sens font d'ailleurs écho à nos deux spécialistes : le côté libre et ludique du mot « *play* » chez Nicole Degrandmont, et la structure préétablie du mot « *game* » chez Caillois.

De surcroît, le jeu – activité ou matériel – peut prendre différentes formes :

Le jeu peut tout d'abord être un objet qui n'est justement pas un jouet en ce qu'il est directement lié à une activité ludique qu'il rend possible de façon parfois stricte et unidimensionnelle, comme le jeu vidéo, le jeu de société, le jeu de cartes, le jeu de construction ou le jeu d'adresse. Le jeu peut également être un ensemble de règles et de principes, un objet immatériel en quelque sorte, comme le jeu d'échec (distinct de l'ensemble des objets nécessaires pour jouer). Le jeu est enfin (et sans doute le plus souvent) une activité, liée au fait de jouer (Brougère, 2005 : 7).

Malgré cette somme d'arguments mettant en avant la complexité du jeu, nous sommes pourtant tous capables de reconnaître si une activité est effectivement une situation de jeu. En effet, chaque individu a au moins une fois pratiqué ou assisté à un jeu, sans pour autant connaître ou avoir entendu parler de ce jeu au préalable. Il devient donc presque naturel pour l'homme de percevoir ou d'identifier un jeu. Dans cette optique, jouer ne serait-ce pas une activité naturelle chez l'enfant ? Une activité qui à l'âge adulte demeure mais peut être maîtrisée, et justifie alors le fait qu'on perçoive naturellement des pratiques de jeux ? Pour aller plus loin, il est essentiel de déceler les aspects qui résident dans le verbe « jouer ».

Brougère (2005 : 11) affirme que le jeu est « une activité, liée au fait de jouer »

Peut-être jouer renvoie à une diversité moindre, une activité dont le spectre serait moins large même s'il s'applique à des situations, des jeux d'une grande diversité. On peut jouer à la poupée, jouer aux billes, jouer

au football, jouer aux bandits manchots : est-ce qu'au-delà de la diversité des jeux vives, il n'y aurait pas une activité, un comportement identique et identifiable, justifiant de faire référence à ce terme, quelque chose de présent dans l'activité elle-même ou que l'on suppose être la, à tort ou à raison. Car comprendre le jeu, c'est aussi être capable de saisir pourquoi des activités qui ne semblent pas relever de ce domaine sont malgré tout dénommées par ce vocable. Analyser le jeu c'est dans le même temps rendre compte des activités ludiques et de toutes celles que l'on peut y associer par l'usage du même terme (Brougère, 2005 : 12)

Au regard de ces remarques sur le verbe « jouer », on peut noter un aspect récurrent et donc fondamental du jeu : l'aspect ludique. Celui-ci implique amusement et plaisir dès lors qu'on s'adonne à un jeu. À partir de là, nous pouvons aller plus loin et nous interroger plus en profondeur sur les caractéristiques du jeu. Le jeu doit-il se réduire à son côté ludique ? Le jeu ne peut-il pas avoir d'autres vertus, d'autres aspects plus constructifs ? Pour y répondre, il convient d'identifier les différents types de jeux.

II. Différents types de jeux

Diverses classifications du jeu ont été proposées par des spécialistes. J'ai choisi d'explicitier celle établie par Nicole de Grandmont sur son site et dans son ouvrage « Pédagogie du jeu » (1989). Elle met en évidence trois types de jeux :

1. Le jeu ludique

Selon Nicole de Grandmont (1989 : 47) :

Le jeu ludique est une activité libre et gratuite qui est essentielle au plaisir et nécessaire au développement de tout individu. Ce type de jeu ne comporte pas de règles, il permet le développement intellectuel, affectif et psychomoteur de l'individu sans aide ou sans support extérieur ».

En termes d'apprentissages

- Le jeu ludique influence un bon nombre des composantes de la connaissance :
- La motivation intrinsèque à la *connaissance*
- La motivation intrinsèque à l'*accomplissement*
- La motivation intrinsèque aux *sensations*
- Le jeu ludique aide certains apprentissages comme :
 - savoir gérer l'imprévu,
 - contrôler ses émotions,
 - explorer ses émotions,
 - développer sa motivation et sa curiosité
- Le jeu ludique permet d'explorer ses connaissances sans aide ou sans support extérieur.
- Le jeu ludique permet d'appivoiser le plaisir, les sensations, les sentiments

Dans les propos de Nicole Degrandmont, nous retrouvons le sens du mot « *play* » explicité précédemment. En effet, il s'agit là du jeu, activité libre et gratuite qui évolue au gré des joueurs et dont les règles sont établies au fur et à mesure de la partie. Ce jeu ludique est spontané et imprévisible. Il laisse libre cours aux joueurs d'expérimenter sans risques, et sans contraintes prédéfinies. Ce type de jeux rappelle notamment le cycle 1, où les élèves ont à disposition des coins qu'ils testent et exploitent selon leurs envies, ce qui néanmoins, ne veut pas dire qu'il n'y a là aucun apprentissage. Bien au contraire, le jeu ludique permet la découverte et la créativité, phases fondamentales dans les apprentissages.

Concernant les apprentissages, Nicole de Grandmont note plusieurs vertus du jeu ludique sur la connaissance, l'accomplissement et les sensations. En effet, dans leurs activités exploratoires, les élèves se déconnectent du monde qui les entoure pour imaginer, imiter les adultes, ou autre réalité qu'ils observent. Grâce au jeu ludique, ils vont également apprendre à s'intégrer au groupe, partager, coopérer, se défendre des autres, et par conséquent – guidés par l'enseignant – apprendre à distinguer les bons des mauvais comportements et ainsi intégrer les règles de vie en collectif. En somme, ce premier type de jeux, qu'est le jeu ludique, est fondamental dans la construction de la personnalité et met en place les bases nécessaires pour une bonne transmission des apprentissages.

Aussi, dans cette perspective visant l'acquisition de connaissances, nous allons voir que le jeu ne se limite pas et ne doit pas se limiter exclusivement à son aspect ludique. En effet, les études menées par Sauvé, Renaud et Gauvin (2007 : 89) mettent en évidence cette limite, pour utiliser le jeu de manière efficace :

En  ducation, le jeu est examiné sous de multiples perspectives dans son rapport avec l'acquisition et la transmission du savoir. Il est tour à tour considéré comme un outil permettant l'acquisition de connaissances, comme une source regorgeant elle-même d'informations et susceptible par sa nature d'en favoriser la transmission. Au contraire, dans certaines de ses manifestations trop ludiques, il est parfois vu comme un obstacle à l'apprentissage.

Par conséquent, si bon nombre d'enseignants tendent à intégrer le jeu dans leur enseignement, c'est parce qu'il se révèle être un véritable outil au service des apprentissages scolaires, à condition de ne pas l'enfermer dans une logique purement ludique. Ainsi, l'enseignant devra garder un esprit critique face aux jeux utilisés afin de les utiliser à bon escient, et ne pas hésiter à les retravailler, les modifier si nécessaire, afin de les insérer dans une véritable perspective éducative.

Il en résulte que le jeu est non seulement divers dans ses expressions particulières, mais malléable, changeant. Il apparaît pour cela comme un support de projection qui incite certains à y voir ce que d'autres n'y voient pas nécessairement. On peut donc y projeter des valeurs, des intérêts, tels ceux qui sont liés à sa valeur éducative. Le jeu est malléable : il prend des formes différentes, peut se transformer, mais il est fragile, dépendant du maintien du cadre à travers une méta communication. On peut donc le transformer en y ajoutant des éléments qui peuvent, par exemple, le tirer vers une logique de l'apprentissage. Pour cette raison, il a pu être perçu comme pédagogique par essence au point d'apparaître à certains comme le lieu d'apprentissage par excellence au moins à certains âges. (Brougère, 2005 : 63).

Le jeu serait – selon les propos de Brougère – « pédagogique par essence au point d'apparaître à certains comme le lieu d'apprentissage par excellence ». Ce dernier point nous conduit alors à deux autres types de jeux, qui dans leur seule appellation, s'inscrivent dans la dimension scolaire : le « jeu éducatif » et le « jeu pédagogique ».

2. Le jeu éducatif

Le jeu éducatif est explicité par Nicole de Grandmont (1989 : 55) comme :

Un jeu essentiellement axé sur les apprentissages, un jeu qui permet à un adulte d'observer les comportements stratégiques, les acquis d'un enfant. Il est distrayant, sans trop de contraintes. Tout comme le jeu ludique il favorise les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif et psychomoteur, il permet également de comprendre des notions, d'approprier des concepts, de structurer sa pensée.

Le jeu éducatif fait directement écho à l'éducation, et par conséquent, à l'école. En effet, dans ce deuxième cas, Nicole de Grandmont met en évidence les bienfaits du jeu au niveau des apprentissages. Les mots « notions » et « concepts » sont clairement formulés : le jeu est distrayant mais n'apporte pas que plaisir, c'est un outil éducateur qui permet de « comprendre, approprier, structurer » aussi bien les capacités cognitives qu'affectives. « L'acte ludique est le premier palier de la pédagogie du jeu, puis vient une application éducative où s'établit la structuration des règles » (Degrandmont, 1989 : 27).

Ainsi, suite à une phase ludique qui privilégie découverte, imaginaire et créativité, vient une phase éducative qui va permettre de structurer et de mettre en place des règles.

Depuis leur apparition, les jeux à fonction éducative ont suscité un vif intérêt, tellement qu'aujourd'hui l'expression « jeu éducatif » est si côté qu'on l'utilise pour faire référence à une « saine » pédagogie. D'ailleurs, cette dimension éducative du jeu reste souvent un argument de taille pour justifier le recours au jeu dans la classe. Le principal avantage réside

dans le fait que les élèves ne se rendent pas compte qu'ils sont dans une logique d'apprentissage, ils sortent ainsi du cadre scolaire traditionnel et apprennent en jouant.

Pour étayer cette explication sur le jeu éducatif, Jeanne Girard propose une autre définition axée vers les apprentissages dans l'ouvrage Jeu et éducation de Gilles Brougère (1995 : 158) : « Que sera donc le jeu éducatif ? C'est celui qui répondra le plus exactement à l'idée qu'on peut s'en faire d'après cette définition : agir, apprendre, s'éduquer sans le savoir par des exercices qui recréent en préparant l'effort du travail proprement dit ». Jeanne Girard indique – tout comme Nicole de Grandmont – que l'élève n'a pas l'impression d'apprendre quand il joue, mais se met en conditions pour travailler.

Bien que peut-être efficace, cette utilisation du jeu peut être problématique dans la mesure où le jeu serait employé pour son effet motivant. C'est cette idée que Gilles Brougère rejoint (1995 : 147) en parlant de « ruse »: « Il ne s'agit pas de considérer que le jeu pourrait avoir une valeur éducative, mais dans une logique de la ruse, de construire des jeux qui ont un intérêt pour l'éducation, ou de trouver moyen à donner un aspect plaisant aux exercices »

Par conséquent, il est primordial pour l'enseignant d'utiliser le jeu en l'inscrivant dans une démarche éducative, et comme un outil facilitant la compréhension et la transmission des notions, pour finalement permettre d'atteindre l'objectif de la séance. L'enseignant devra donc rester vigilant, et modérer cet usage du jeu, afin d'éviter d'éventuelles dérives qui freineraient les apprentissages souhaités.

3. Le jeu pédagogique

Nicole Degrandmont (1989 : 69) indique que « le jeu pédagogique est un jeu quasiment assimilé à un exercice et de ce fait un jeu dans lequel le plaisir est presque absent. Il est axé sur le devoir d'apprendre et il concerne et génère un apprentissage précis ».

Au regard de cette définition, nous pouvons déduire que le jeu pédagogique implique au préalable, des notions et concepts assimilés par les élèves. Ceux-ci ne partent pas de rien, ils devront réinvestir leurs acquis dans la situation ludique. Le jeu pédagogique apparaît alors comme une évaluation qui permettra de déceler les éventuelles difficultés des élèves. Ce type de jeux est certainement le moins apprécié des élèves car il n'y a là aucune place pour relâchement et plaisir. Au contraire, le jeu pédagogique s'assimile davantage aux méthodes

scolaires traditionnelles, axées sur les apprentissages sans plaisir. Il est la dernière étape suivant logiquement le jeu ludique et le jeu éducatif.

Le jeu pédagogique est un jeu très hermétique, il ne possède que des consignes fermées. C'est-à-dire qu'il ne répond que par la réelle compétence du joueur et donc mettra en évidence sa performance face à telle ou telle connaissance. C'est en fait une sorte d'examen de ses connaissances. Le joueur, pour s'adonner à un jeu pédagogique, sera passé par les étapes du jeu ludique qui va à la découverte de la connaissance puis, il franchira les étapes reliées au jeu éducatif qui mettra des règles à son exploration ludique, pour enfin pouvoir démontrer socialement ses compétences toujours en regard d'une connaissance qu'il veut acquérir. [...] Pour qu'il soit efficace, il faut donc qu'il soit utilisé après un apprentissage précis et théorique. Par la suite le jeu pédagogique va démontrer ce qui est acquis ou pas [...] (Degrandmont, 26/04/2007).

En somme, nous synthétiserons cette partie consacrée aux types de jeux en retenant les propos de Nicole Degrandmont (2007) qui a en grande partie guidé ma réflexion. Il faut :

Que le pédagogue soit très conscient que le jeu ludique est encore le meilleur moyen de faire faire des apprentissages qui respectent le rythme de chacun.

Que le jeu éducatif permet d'apprendre des règles par déduction, par hypothèse, par réflexion, ce qui développera un large spectre de stratégies en résolution de problèmes.

Que le jeu pédagogique n'est rien de moins, ni rien de plus qu'un examen de nos connaissances acquises, puisque pour jouer à un tel jeu il faut avoir des connaissances préalables (scrabble, Monopoly, etc.)

Suite à ces parties consacrées aux définitions et à trois types de jeux distincts, il convient de s'interroger plus précisément sur le rôle du jeu à l'école, et s'il a réellement sa place dans les apprentissages scolaires. Pour arriver à cette analyse, une partie essentielle est à aborder : le rôle du jeu dans le développement de l'enfant.

III. Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant

Avant de se centrer sur les effets du jeu à l'école et dans les apprentissages, il m'a paru fondamental de s'intéresser au rôle du jeu dans le développement de l'enfant. En effet, l'enfant, étant un citoyen qui se construit, il est nécessaire de partir de l'individu qu'il est, s'intéresser à ses besoins et à sa nature, afin de déceler les moyens les plus efficaces pour l'amener vers les apprentissages.

Rousseau, à l'instar de Freud, pense que le jeu est l'activité naturelle de l'enfant et occupe une place prépondérante dans l'acte d'éduquer. Selon ces auteurs, l'épanouissement de la personnalité et le désir du sujet d'être naturellement ce qu'il veut être, priment sur le projet

éducatif que la société exerce sur lui. Maria Montessori va plus loin en défendant clairement le rôle de la motricité et du jeu, comme une méthode pédagogique au service des apprentissages et du développement de l'enfant, grâce à un matériel didactique complet : « ils ont besoin d'action pour progresser et de leurs mains pour développer leur intelligence » (Druart et Wauters, 2011 : 19). En effet, les essais-erreurs et tâtonnements qu'implique le jeu, vont permettre à l'enfant de réajuster ses décisions et d'envisager de nouvelles stratégies. Ainsi, par le jeu, le jeune apprenant se cherche et se construit en tant qu'individu, ce qui implique – comme le soutient Freinet – que le jeu est un support hautement éducatif.

Il devient alors évident que le jeu est un apport essentiel dans l'évolution de l'enfant, et va non seulement l'accompagner dans son désir de grandir, mais lui permettre de développer un regard réflexif. D'ailleurs, selon Winnicott, « le jeu est le signe de la bonne santé mentale de l'enfant ». Celui-ci est avant tout un être qui a besoin d'utiliser ses sens, d'avoir des émotions, de toucher, manipuler, afin de donner du sens à ses actions. Par cette action et l'éveil sensoriel que procure le jeu, l'apprenant avance naturellement et avec intérêt dans son processus d'apprentissage. Ce processus commence dès l'école maternelle mais ne doit pas s'y limiter car selon Wallon « Un enfant qui ne joue pas, c'est un adulte qui ne saura pas penser ». Il appuie et va plus loin avec cette affirmation de F. Schiller : « L'Homme n'est complet que quand il joue » (Druart et Wauters, 2011 : 19). On est donc totalement dans une construction de soi.

En somme, ces propos d'auteurs renforcent l'intérêt de notre étude sur le rôle du jeu au cycle 3. Si l'école maternelle est indéniablement le cycle du jeu, il serait douloureux pour les élèves de s'en séparer brutalement dans les cycles suivants car le jeu serait un besoin naturel pour l'enfant. De ce fait, pourquoi ne pas faire de ce besoin un outil précieux et efficace au service des apprentissages et donc de la réussite éducative ? Nous arrivons alors à une partie clé de cette étude : le jeu à l'école.

IV. Le jeu à l'école : place et évolution

Dans la partie précédente, le jeu nous est révélé comme vital pour un développement harmonieux de l'enfant. Si tel est le cas, il est juste de penser que le jeu aurait une place légitime à l'école, institution chargée de former de futurs citoyens en tenant compte de leurs besoins, pour ainsi contribuer à leur épanouissement et à leur socialisation.

Toutefois, si le jeu commence de plus en plus à s'intégrer dans les pratiques pédagogiques, il a longtemps été banni de l'institution scolaire.

Avant que le jeu ne soit considéré comme lieu possible d'éducation, il existe trois façons principales d'établir des relations entre le jeu et l'éducation. En premier lieu il s'agit de la récréation : le jeu est le délassement indispensable à l'effort en général, l'effort plutôt physique chez Aristote, puis l'effort intellectuel et enfin tout spécialement l'effort scolaire. Le jeu contribue indirectement à l'éducation en permettant à l'élève délassé d'être plus efficace dans ses exercices et son attention. En second lieu, l'intérêt que manifeste l'enfant pour le jeu doit pouvoir être utilisé pour la bonne cause. Il est possible de donner l'aspect de jeu à des exercices scolaires, c'est le jeu comme ruse pédagogique. Enfin le jeu permet au pédagogue d'explorer la personnalité enfantine et éventuellement adapter à celle-ci l'enseignement et l'orientation de l'élève (Brougère, 1995 : 64).

Le jeu était alors perçu uniquement sous ses aspects motivants et apaisants, et servait surtout à mettre les élèves en conditions pour entrer dans les situations d'apprentissages. D'ailleurs, « jouer » se limitait à la cour de récréation et non à la salle de classe : « La récréation apparaît comme essentielle, mais le jeu n'a pas de place en dehors d'elle, on lui nie même tout rôle éducatif direct » (Brougère, 1995 : 135). Ce problème qui se posait et qui se pose encore de nos jours face à l'usage du jeu à l'école, c'est toujours ce paradoxe entre « loisir » et « travail ». En effet, il y a une véritable culture qui oppose « jeu » et « travail ». Le verbe « jouer » lui-même s'oppose au sérieux exigé par l'école, lieu où l'on va pour travailler. Ainsi, dire aux parents que les enfants jouent à l'école pour apprendre n'est souvent pas crédible voire parfois honteux. Cette vision tayloriste de l'apprentissage subsiste dans les mentalités, et notamment en France.

Toutefois, dès le XX^{ème} siècle, le système éducatif français a accordé une place au jeu au sein de l'école, et ce, au-delà de ses vertus motivantes.

Il y a une relation ancienne entre jeu et éducation, mais la nature de cette relation a profondément évolué. Au départ, le jeu était utilisé soit comme récréation (pour que le corps reprenne de l'énergie) soit comme ruse (pour amener les enfants à accomplir des tâches éducatives). Le jeu était alors « au service de la bonne cause », mais il n'était pas bon en lui-même, il n'était pas éducatif. Avec Pauline Kergomard (à l'origine de l'école maternelle en France), le jeu prend place au centre de la pédagogie. Jeanine Girard, en 1911, va élaborer la notion de « jeu éducatif ». C'est à cette époque que des éditeurs, parmi lesquels la célèbre maison Nathan, donnent aussi une nouvelle place au jeu. Il est intéressant de noter que les Instructions officielles n'ont pas beaucoup évolué entre 1921 et 1977 en ce qui concerne la place qu'elles attribuent au jeu : elles parlent d'« exercices » et non pas de « jeu ». Celles de 1977 redonnent de l'importance au jeu, surtout à l'école maternelle (Musset et Thibert, 2009 : 3).

Nous ne disons pas par-là que le jeu doit remplacer les méthodes scolaires traditionnelles ou qu'il doit être utilisé comme outil dans tous les domaines. Le but est de prouver que le terme « jeu » n'est pas nécessairement « frivolité » et « insouciance », mais qu'il peut être un outil pédagogique au service de la réussite éducative, notamment dans les apprentissages les plus problématiques pour les élèves. Le jeu pourrait donc être utilisé dans le contexte scolaire de manière saine et équilibrée de manière à aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages.

Pour vérifier ces propos et afin d'étayer notre analyse, j'ai choisi de prendre l'exemple concret des jeux dits « sérieux », plus connus sous le nom de « *Serious game*² ».

V. Les effets du jeu dans les apprentissages : le cas des *Serious game*

L'un des objectifs fondamentaux de l'Education nationale est de faire rentrer l'école dans l'ère du numérique, et plus largement de recourir à des concepts innovants pour faciliter l'acquisition des compétences fixées par les programmes d'enseignement. En effet, la politique de réussite éducative menée par l'Education nationale nomme l'innovation parmi les paramètres décisifs, pour favoriser la réussite de tous les élèves. Innover dans le système scolaire est plus que jamais l'une des thématiques à considérer pour répondre au mieux aux besoins des élèves.

Dans ce sens, l'Union européenne, dans un rapport de 2010, incite fortement à innover en créant de nouvelles méthodes d'apprentissage. De surcroît, la compétence 14 figurant dans les compétences communes à tous les professeurs, stipule clairement de « se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques ». Dans cette perspective, il est pertinent de s'intéresser aux nouvelles pratiques de la jeunesse comme outils, qui – par le biais d'une utilisation réfléchie et encadrée par l'enseignant – permettraient d'intéresser davantage les élèves, qui de ce fait, donneraient plus de sens à leurs apprentissages. C'est le cas des jeux vidéo, et plus précisément des *serious game*.

² Jeux électroniques à visée pédagogique

A l'heure où l'éducation à la santé prime et bannit toutes pratiques rendant les enfants sédentaires, dans quelles mesures les jeux sérieux peuvent être un outil au service des apprentissages ? Nous nous appuyons sur les définitions d'experts et sur une étude menée sur les *serious game* afin d'en cerner le potentiel pédagogique, ce qui permettra d'enrichir notre analyse sur la place du jeu à l'école.

a) Mise en lumière sur un concept innovant

Les jeux sérieux sont des jeux vidéo qui combinent distraction et apprentissages. Le concept a été lancé en 1970 par Clark Abt, chercheur américain, avec sa publication *Serious Game*, qui suggère des exemples de jeux dans les domaines des mathématiques et des sciences humaines dans le contexte scolaire. Les supports énoncés par l'auteur ne sont certes pas informatiques mais ont directement une finalité éducative. C'est plus tard, en 2002, que Ben Sawyer – organisateur du premier *Serious Game Summit*³ et co-directeur du *Serious Game Initiative*⁴ – soumet l'idée de recourir aux jeux vidéo dans l'utilisation des jeux sérieux.

Selon Julian Alvarez (2010 : 31), chercheur TICE, le *serious game* est une :

« Application informatique, dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects sérieux (Serious) tels, de manière non exhaustive et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (Game). Une telle association, qui s'opère par l'implémentation d'un "scénario pédagogique", [qui sur le plan informatique correspondrait à implémenter un habillage (sonore et graphique), une histoire et des règles idoines], a donc pour but de s'écarter du simple divertissement. Cet écart semble indexé sur la prégnance du « scénario pédagogique ».

En somme, cette définition décrit les jeux sérieux comme un nouvel outil qui s'inscrit dans les technologies éducatives. Il s'agit de lier le plaisir aux apprentissages.

Damien Djaouti (2010 : 42), enseignant-chercheur en informatique, spécialisé sur le thème des *Serious Game*, propose une définition plus simple :

Le « Serious Game » est un objet mélangeant deux dimensions : une « dimension sérieuse », renvoyant à tout type de finalité utilitaire, et une « dimension ludique », correspondant à un jeu matérialisé sur tout type de support.

³ Organisation sur les jeux sérieux

⁴ Projet sur les jeux sérieux

En utilisant cette expression « finalité utilitaire », Damien Djaouti présente les jeux sérieux comme ayant un réel potentiel mais ne nie pas l'aspect ludique. Il s'agit bien de « jouer pour apprendre ».

Dans son étude, Eric Sanchez – Maître de conférences et directeur d'EduTice à l'Institut Français de l'Éducation (IFE) – a démontré que les *serious game* stimulent motivation et intérêt des élèves. Ceux-ci acquièrent alors des connaissances, capacités et attitudes fondamentales telles que : la détermination à atteindre l'objectif fixé, la persévérance grâce à des « *feedback*⁵ » positifs, un raisonnement réfléchi qui se traduit par des prises de décisions et choix stratégiques, autant de points-clés qui ne peuvent qu'améliorer les résultats des élèves. De plus, nous nous rapprochons du contexte-classe, car ces jeux sérieux sont encadrés par des règles et limitent ainsi la liberté des joueurs.

Si cette étude a permis d'étayer les bienfaits au niveau de la motivation des élèves, qu'en est-il des résultats scolaires ? Pour cela, il convient de s'appuyer sur une étude approfondie : celle menée par le *European Schoolnet* - réseau de ministères chargés de l'éducation et de sa modernisation par le biais des technologies d'information et de communication – publiée en mai 2009.

b) Compte-rendu de l'étude : place et effets des jeux électroniques en classe

Cette étude a été menée sur plusieurs mois en choisissant de partir sans avis pour ou contre l'utilisation des jeux électroniques comme moyen pédagogique dans le cadre scolaire. La recherche s'est basée sur des questionnaires auprès de plus de 500 enseignants, une revue de recherche scientifique, six études de cas et de nombreuses interviews, et ce, dans huit pays européens – Autriche, Danemark, Espagne, France, Italie, Lituanie, Pays-Bas, Royaume-Uni – en mettant l'accent sur les pratiques menées en classe. De cette manière, nous aurons une approche globale de l'utilisation des jeux électroniques : tous types de jeux sur tous types de supports numériques (consoles, ordinateurs, téléphones, tablettes etc.)

L'étude s'est intéressée à des points-clés tels que : les types de jeux utilisés, comment ils sont introduits dans les pratiques pédagogiques, les raisons de ces choix, quels sont les

⁵ retours

objectifs visés et les résultats obtenus. En somme, il s'agit de vérifier la pertinence et l'apport de cet outil dans l'enseignement.

1. Lien avec la pédagogie classique

Un point-clé révélé par cette étude du *European Schoolnet* est l'interaction entre les jeux électroniques et la pédagogie traditionnelle. Recourir aux jeux électroniques ne signifie pas rompre avec les méthodes classiques. Le jeu est choisi, tout comme son mode d'utilisation ; ils ne sont pas figés. Ainsi, selon l'objectif à atteindre, l'enseignant est libre de choisir la modalité de mise en œuvre : rituel, mise en train, découverte, situation d'apprentissage, évaluation (sommative, formative, sommative), remédiations et autres.

De même, les modalités d'apprentissage peuvent varier : en groupe – homogène ou hétérogène – ou en individuel. Enfin, tout comme en fin de séance classique, l'étape de mise en commun reste possible et indispensable avec les jeux électroniques ; les élèves vont discuter et échanger autour des prises de décisions, des choix stratégiques, des difficultés rencontrées et des solutions pour y faire face.

En somme, l'étude précise et révèle bien que recourir aux jeux électroniques dans son enseignement ne signifie pas rompre avec la pédagogie classique car on conserve bien les étapes fondamentales d'une séance. Bien qu'ayant recours aux jeux, il n'est pas question de « loisirs » mais bien d'apprentissages dans un cadre pédagogique réfléchi et encadré.

Par ailleurs, les études de cas menées dans les huit pays européens, ont prouvé le lien entre l'utilisation des jeux électroniques et les supports pédagogiques de base. Par exemple, afin d'étudier une période de l'histoire, les enseignants ont souvent choisi la lecture d'un roman ou d'un texte en amont. Ce choix pédagogique vise à amener les élèves à établir des comparaisons entre les représentations dans le livre et dans le jeu utilisé. C'est également une manière d'éveiller la curiosité et travailler l'implicite : les élèves imaginent les personnages, les événements, le lieu de l'action etc. Il y a donc une réelle possibilité de joindre outils numériques et outils classiques pour atteindre un même objectif.

2. Constats et pratiques des enseignants

L'enquête a d'abord démontré que les enseignants testent les jeux électroniques en classe mais se retrouvent face à des difficultés, tant sur le plan pédagogique que matériel.

En effet, il y a d'une part, la difficulté à lier jeux et exigences des programmes, le manque de matériel, et d'autre part, les réticences des parents ou de la communauté éducative quant à l'utilisation de ces nouveaux outils.

Si l'on revient sur les constats positifs de l'étude, on peut noter une réelle progression de cette pratique. Bien qu'encore peu nombreux, les enseignants tendent à utiliser les jeux électroniques dans leur enseignement. De plus, les actions visant à informer et à encourager la communauté éducative à y recourir se multiplient : conférences, séminaires, tables rondes, articles et revues scientifiques.

En effet, la question de l'utilisation des jeux électroniques en classe ne se limite pas aux enseignants. C'est le cas du projet *DANT*⁶ en Italie, qui a regroupé – en plus des enseignants et des élèves – d'autres acteurs tels que chercheurs, techniciens et experts pour expérimenter et améliorer l'utilisation de jeux éducatifs dans l'apprentissage de la langue maternelle et des mathématiques.

Une autre piste révélée par cette étude est la préparation rigoureuse effectuée en amont par les enseignants. Il ne s'agit pas de « jouer pour jouer » mais bien d'atteindre un objectif sur le plan pédagogique. Pour cela, les jeux sont choisis minutieusement par les enseignants, qui tiennent avant tout compte de leurs propriétés didactiques. Le but est de donner du sens aux apprentissages en partant des acquis des élèves pour leur permettre de développer de nouvelles compétences. D'ailleurs, l'enseignant va sélectionner les jeux qui permettent la différenciation pédagogique pour que chaque apprenant constate sa marge de progression.

Enfin, l'un des mérites de ces jeux, est bien le côté « rassurant » et « non-traumatisant » : chaque geste étant récompensé ou encouragé et l'échec vécu de manière plus « douce ».

3. Effets sur le public concerné

Si l'on s'intéresse maintenant aux effets sur les élèves, l'étude a vite mis en évidence l'impact positif sur la motivation. En effet, la majorité le confirme, les élèves sont davantage impliqués lorsqu'il s'agit d'utiliser les jeux électroniques, puisqu'ils se sentent plus proches de leur réalité quotidienne et même de leurs besoins en tant qu'enfant. De plus, ils se sentent

⁶ Didactique grâce aux nouvelles technologies

acteurs de leurs apprentissages, et davantage en confiance, dans la mesure où ils ont une connaissance – en général – maîtrisée de ces supports. Les plus expérimentés vont même spontanément aider les novices à comprendre le fonctionnement et les règles du jeu, ce qui favorise – souvent sans intervention de l’enseignant – le tutorat entre pairs et la coopération.

En somme, la confiance et l’estime de soi sont vite gagnées et instaurent un climat propice aux apprentissages, y compris pour les élèves en difficultés, qui sont vite captivés et intéressés par le jeu proposé.

Outre les effets motivationnels, l’étude a mis en avant l’amélioration d’autres compétences telles que : l’auto-évaluation par l’élève grâce aux bilans délivrés en temps réels par le jeu – ce qui n’est pas le cas lors d’une séance classique – un raisonnement construit et réfléchi (prises de décisions et stratégies), essais-erreurs, tâtonnements, rapidité, réflexes, concentration, recherche-action, autant de compétences fondamentales en situation d’apprentissage.

D’autre part, le recours aux jeux électroniques stimule la production des élèves. On a observé qu’à la fin de la situation ludique, la demande d’élaboration de la trace écrite émanait spontanément des élèves. Ceux-ci prennent un réel plaisir de laisser une empreinte de ce qu’ils ont retenu. On a alors ce retour « inconscient » – mais cette fois apprécié des élèves – aux pratiques classiques telles qu’un schéma, un texte écrit, journal de l’école, cahier de vie de la classe, dessins etc. Il y a donc une interaction spontanée entre pédagogie ludique et pédagogie traditionnelle. Les élèves sont bien plus motivés et impliqués dans leur tâche, ils ont recours à une pratique innovante et proche de leur réalité, et ce, sans nier le recours aux supports ou pratiques scolaires classiques. En somme, en alliant le tout, les élèves progressent et ont plus de facilités pour entrer dans l’activité et acquérir les compétences souhaitées.

4. Des conceptions différentes dans les systèmes éducatifs

Selon les systèmes éducatifs, les approches sur bon nombre de thématiques ne sont pas les mêmes. Nous ne sommes donc pas surpris qu’il y ait différents regards sur un sujet si controversé qu’est le jeu à l’école comme outil pédagogique. Les interviews, enquêtes et surtout les études de cas ont fait ressortir quatre approches distinctes.

Si l'on commence par notre système éducatif français, le jeu électronique s'utilise notamment comme une aide aux élèves en difficultés d'ordre méthodologique, cognitif, ou social. Il s'agit avant tout de changer l'approche aux savoirs, en réconciliant l'élève avec les tâches à exécuter. L'erreur n'est pas condamnée par une appréciation ou par une note, les règles ne sont pas imposées par l'enseignant – qui peut, par sa posture, par la formulation de la consigne, intimider voire effrayer l'élève – mais expliquées et illustrées de manière ludique, ce qui facilite l'entrée dans l'activité et une meilleure compréhension des notions.

Aux Pays-Bas, le système éducatif se concentre sur la formation et l'information de la communauté éducative. Dans ce sens, ce système éducatif fait directement écho à la compétence 14 des compétences professionnelles des professeurs. Le jeu est vu comme vecteur d'innovation et de modernisation de l'enseignement et utilisé pour l'ensemble des élèves. Les enseignants, tout comme les autorités éducatives, ont généralement un avis positif quant à l'usage des jeux en classe. En effet, ils défendent la thèse selon laquelle il est indispensable de tenir compte de la réalité des enfants afin de leur faciliter les apprentissages.

Pour sa part, le Royaume-Uni travaille exclusivement au niveau de compétences plus approfondies car le jeu permet de personnaliser les situations d'apprentissages. Ce système éducatif – par le jeu – souhaite que les élèves développent des aptitudes personnelles, telles que l'estime de soi, l'entraide dans le groupe, l'autonomie, et l'esprit d'initiative.

Enfin, le système éducatif danois s'intéresse davantage à l'issue sociétale. Il s'agit d'ancrer les élèves dans l'actualité, et ce, précisément par l'éducation aux médias. Il ne s'agit pas seulement d'utiliser le jeu comme outil mais d'apprendre davantage à son sujet : types de jeux, comparaisons avec d'autres supports, lien avec les programmes d'enseignement, le rôle du jeu dans le marketing, le jeu dans les domaines culturels et artistiques, mais aussi les dangers et vices liés aux univers virtuels.

Suite à cette étude riche et détaillée du *European Schoolnet*, et des éléments théoriques mis en avant, je souhaite étayer mon explication autour de mon objet d'étude, la problématique et les hypothèses qui en découlent.

Partie II : Objet d'étude, problématique et hypothèses

A travers ce mémoire, je souhaite vérifier si le jeu a sa place au cycle 3, et s'il peut être un outil pédagogique efficace au service des apprentissages fondamentaux, ou s'il serait au contraire nocif, dénué d'intérêt, et voué à l'échec.

Au regard du précédent cadre théorique, il est indéniable que le jeu permet de développer de multiples compétences. De surcroît, l'étude très complète du *European Schoolnet* nous a prouvé la richesse du jeu, qui est exploité avec succès dans bon nombre de systèmes éducatifs. Nous avons d'ailleurs noté que le système éducatif français utilise la pédagogie ludique mais destinée essentiellement aux élèves en difficulté. Toutefois, notre analyse cherche à vérifier l'efficacité du jeu sur l'ensemble des élèves. Dans quels buts est-il utilisé ? En quoi peut-il contribuer à la réussite éducative de tous ?

Ainsi, pour vérifier les bienfaits de la pédagogie ludique, il conviendra d'interroger des enseignants de cycle 3 afin de savoir s'ils ont recours aux jeux dans les apprentissages fondamentaux, dans quel but et surtout quels sont les effets obtenus. Par ailleurs, afin d'approfondir notre recherche, il sera judicieux de comparer des situations en français et en mathématiques ayant recours aux jeux, et d'autres menées de manière plus « scolaire », sans matériel ludique. Enfin, je terminerai sur une phase d'entretiens avec des enseignants de cycle 3 pour étayer et finaliser mon enquête.

Le jeu a-t-il vraiment sa place au cycle 3 ? Si tel est le cas, est-il utilisé et efficace dans les apprentissages fondamentaux ? Faut-il privilégier certaines formes de jeux, à des moments et vers un public précis ? C'est à ces questions de recherche qu'il s'agira de répondre à travers la méthodologie choisie. De ces questions, la problématique constituant mon travail de recherche est la suivante « En quoi le jeu peut être un outil pédagogique au service des apprentissages fondamentaux au cycle 3 ? ».

A un stade où les élèves sont ancrés dans le « travail scolaire », la réhabilitation du jeu pourrait être un vecteur d'implication et d'amélioration dans les apprentissages fondamentaux. Dans cette perspective, deux hypothèses de recherche ont guidé mon travail :

- 1) L'aspect de défi crée une émulation qui mobilise les capacités intellectuelles de l'élève.
- 2) Le jeu est un outil efficace dans la transmission des apprentissages fondamentaux et favorise la réussite des élèves.

Partie III : Méthodologie

I. Populations étudiées et outils de recherche

En quoi le jeu peut être un outil pédagogique au service des apprentissages fondamentaux au cycle 3 ? Pour répondre à ma problématique, j'ai ciblé des enseignants de cycle 3 travaillant dans des établissements publics, novices ou anciens dans le métier, sexes et âges confondus. Ma préoccupation première en ciblant la population était tout d'abord de trouver une majorité d'enseignants utilisant effectivement le jeu en français et mathématiques afin de passer au crible leurs expériences et observations.

D'autre part, je me suis également intéressée à un autre public concerné : des élèves de cycle 3. Il m'a semblé pertinent de me pencher, non seulement sur les pratiques des enseignants, mais aussi sur les comportements et résultats observables des élèves en situation d'apprentissage ayant recours au jeu.

Ma recherche se situait à plusieurs niveaux. Tout d'abord, au niveau global, j'ai élaboré et distribué des questionnaires (Annexe I) à destination de 22 enseignants de cycle 3 afin d'avoir une vue d'ensemble sur mon objet d'étude. Ce premier outil comprenait 15 femmes et sept hommes ayant une moyenne d'expérience dans le métier de 21 ans, et une moyenne de dix ans d'enseignement en cycle 3. Ces moyennes montrent bien que les enseignants interrogés ont de l'expérience non seulement dans le premier degré mais aussi dans le cycle des approfondissements. De ce fait, ils ont apporté sur mon objet d'étude leur regard « d'experts » sur le rôle de la pédagogie ludique dans les apprentissages ciblés.

D'autre part, à un plus haut degré de précision, j'ai mis en place des entretiens semi-directifs auprès de cinq enseignants afin d'aller plus loin dans ma recherche. Dans ce cas, mes questions étaient plus ciblées et approfondies sur les pratiques qu'ont les enseignants du jeu, leurs interprétations et observations.

Enfin, j'ai profité de mon stage en responsabilité dans une classe de CM1 pour observer directement des situations d'apprentissages où j'ai choisi de recourir au jeu comme outil pédagogique. L'observation m'a permis d'obtenir un panel d'informations dans le lieu et

l'instant où se produisait le phénomène : comportements des élèves face au jeu, interactions, concentration, implication dans la tâche, et surtout les résultats obtenus dans le domaine concerné, grâce aux productions d'élèves récoltées.

II. Déroulement des enquêtes

La première phase de mon investigation a été la distribution de mes questionnaires, principalement en mains propres dans les établissements où j'ai effectué mes stages, mais aussi par mail. Mon questionnaire regroupait essentiellement des questions fermées et très peu de questions ouvertes. De ce fait, les enseignants étaient volontaires et réactifs quant au retour demandé.

Par ailleurs, les entretiens étaient plus difficiles en termes de faisabilité. En effet, compte tenu de leurs obligations sur le terrain, les enseignants n'étaient pas toujours disponibles, sauf aux récréations, moment peu propice à un entretien en raison du bruit et d'une durée très courte. Cependant, malgré un faible nombre de participants, cet outil de recherche a été plus fructueux en termes d'informations. En effet, il était question d'aller plus loin sur les pratiques qu'ont les enseignants du jeu, leurs interprétations des situations, mais aussi leur regard en tant que professionnel et acteur de la communauté éducative.

Le déroulement le plus riche et productif a été sans doute, l'observation directe en classe. En effet, sur une période de stage d'un mois, j'ai pu utiliser le jeu en français et en mathématiques, à des phases précises de ma séance, et comparer des groupes d'élèves travaillant avec et sans jeux, modalité essentielle pour mon analyse.

Ainsi, en mathématiques, j'ai expérimenté le jeu comme rituel pour réviser quotidiennement les tables de multiplications et les représentations de fractions.

En français, mon observation s'est déroulée autour d'une expérimentation entre deux groupes d'élèves hétérogènes: un groupe travaillant avec le jeu et l'autre sans jeux. Il s'agissait de la phase d'application d'une séance de grammaire autour des notions sujet-verbe-complément d'objet. Cette comparaison avait pour but de vérifier les résultats d'élèves travaillant avec un support ludique, et ceux travaillant de manière « plus scolaire ».

De cette façon, j'ai pu recueillir des résultats concrets sur les effets du jeu et sur les comportements des élèves et sur leurs résultats dans des situations différentes.

Par ailleurs, lors de la séance suivante, j'ai à nouveau expérimenté le jeu en phase d'application sur les fonctions sujet, verbe, compléments mais cette fois avec la classe entière afin d'observer tous les élèves. Il s'agissait du jeu du « cadavre exquis » qui consiste à continuer une phrase sans voir le mot écrit précédemment par le camarade. Chaque élève était chargé d'écrire une fonction précise afin de construire une phrase complexe. A la fin du jeu, je lisais les phrases construites par les élèves.

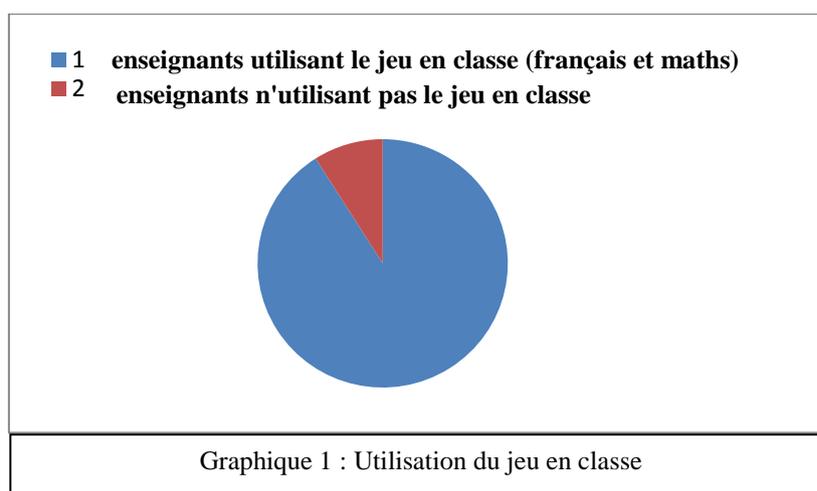
Nous arrivons alors à la dernière partie de mon étude : la présentation et la discussion des résultats de mes enquêtes et expériences. Cette partie sera riche et exposera les différents résultats récoltés par les trois outils de recherche mis en place. Elle permettra ainsi de valider ou non mes hypothèses de départ et pourrait révéler de nouveaux aspects de mon problème professionnel.

Partie IV : Présentation et analyse des résultats

I. Résultats des questionnaires

Les questionnaires recueillis ont permis d'avoir une première approche globale de mon objet d'étude. Les enseignants de cycle 3 ont-ils recours aux jeux dans les apprentissages fondamentaux ? A quelle fréquence ? A quelles fins ? Quels sont les effets observés ? Tel est le type de questions auxquelles cette première enquête a permis de répondre.

Pour commencer, la principale interrogation était de savoir si les enseignants de cycle 3 avaient bien recours au jeu en classe. Si oui, l'intègrent-ils en français et en mathématiques ? Les réponses obtenues et traitées ont permis d'obtenir les proportions suivantes :



Sur 22 enseignants interrogés, 20 d'entre eux utilisent le jeu en classe. Autrement dit, 91% des enseignants de cycle 3, affirment avoir recours aux jeux dans leurs pratiques.

Par ailleurs, nous retrouvons les mêmes pourcentages pour l'utilisation du jeu en français et en mathématiques (91% pratiquent le jeu dans les apprentissages fondamentaux et 9% n'utilisent pas le jeu en classe).

En somme, le jeu qui a longtemps été banni de l'école, figure grandement dans les pratiques actuelles des enseignants. Toutefois, comme vu précédemment en partie théorique, il existe plusieurs catégories de jeux. Rappelons-nous des types de jeux mis en avant par Nicole de Grandmont dans son ouvrage « Pédagogie du jeu »: le jeu ludique, le jeu éducatif et

le jeu pédagogique. Dans le cadre scolaire, si l'on se remémore les propos de Sauvé, Renaud et Gauvin un usage du jeu sous sa forme purement ludique pourrait être vu « comme un obstacle aux apprentissages » et de fait, n'enrichirait pas vraiment notre étude qui cherche à démontrer l'efficacité du jeu comme outil au service des apprentissages fondamentaux.

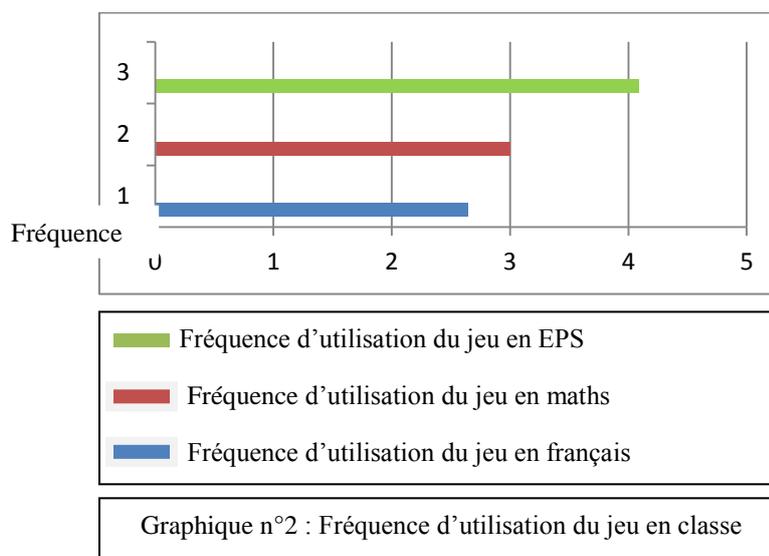
De ce fait, il était indispensable de s'interroger sur les types de jeux utilisés par les enseignants en français et mathématiques. C'est ainsi que notre enquête a révélé que sur les 20 enseignants utilisant le jeu en classe, 14 d'entre eux mettent en place des jeux éducatifs, six ont recours aux jeux ludiques, mais aucun aux jeux pédagogiques. Ayant précisé les définitions de chaque type de jeux dans mon questionnaire – qui étaient celles de Nicole Degrandmont – les enseignants ont pu avoir une idée précise des catégories de jeux et savoir celles qu'ils utilisent davantage.

Pourquoi cette mise à l'écart des jeux pédagogiques? Pourtant, on serait tenté d'y recourir spontanément car on y retrouve le terme « pédagogie ». Précédemment, Nicole Degrandmont nous indiquait que le jeu pédagogique était principalement axé sur « le devoir d'apprendre » et niait tout plaisir. Ce jeu était fortement assimilé à l'évaluation, moment loin d'être synonyme de plaisir pour la plupart des élèves. De ce fait, si aucun enseignant n'a recours au jeu pédagogique, c'est sans doute parce que l'opposition « jeu » et « sérieux » - exigé en situation d'évaluation – subsiste. S'il est indéniable que les enseignants incluent le jeu dans leurs pratiques, ce sont prioritairement des jeux à caractère éducatif, jeux directement liés à l'éducation et aux apprentissages.

Par conséquent, les jeux éducatifs et ludiques sont bien présents en classe dans les apprentissages fondamentaux, mais ces résultats montrent bien qu'au moment d'évaluer, le jeu n'a pas sa place. Si le divertissement et le plaisir sont inclus en situation d'apprentissages, ils restent impensables au moment de contrôler les compétences et connaissances des élèves. Le jeu pourrait donc être pensé comme outil pédagogique pour faciliter l'accès au savoir, mais le cadre strict et implacable de la situation d'évaluation semble fermé à la pédagogie ludique.

Suite à ce premier dépouillement qui a permis de confirmer l'usage des jeux – en majorité éducatifs puis ludiques – dans les apprentissages fondamentaux, une question primordiale vient s'ajouter :   quelle fréquence les enseignants ont-ils recours aux jeux ? En effet, il s'agit d'un point-clé car une pratique régulière signifierait que le jeu a une place importante et

ancrée dans la pédagogie de l'enseignant. A l'inverse, un recours occasionnel voudrait dire que le jeu est pensé comme un outil facultatif, une aide en cas de besoin.



Ce diagramme nous montre la fréquence d'utilisation du jeu en français (2,6/5), en mathématiques (3/5) et dans un autre domaine indiqué librement par les enseignants : l'EPS (4,1/5). On constate vite que l'EPS a été nommée par tous les enseignants. Ce résultat ne surprend pas car ce domaine se pratique essentiellement à travers les jeux. Toutefois, les deux domaines qui nous intéressent révèlent des résultats plutôt surprenants avec des fréquences plutôt élevées : 2,6/5 et 3/5.

Le jeu, qui jadis, était limité à l'espace de la cour de récréation, fait partie intégrante du contexte-classe avec des fréquences non loin de celles des disciplines liées aux jeux. C'est notamment le cas des mathématiques avec une fréquence de 3/5. On peut déduire que ce domaine qui implique raisonnement, recherche, analyse, résolution, rapidité, a indéniablement besoin de manipulations, de donner du sens et par conséquent du jeu comme outil. Par ailleurs, l'écart constaté avec le français pourrait s'expliquer par la culture de l'écrit qui demeure. Il pourrait être plus difficile de penser à des jeux possibles pour travailler la littérature et l'écriture. Cependant, la fréquence en français est fortement encourageante et affiche une belle place pour le jeu dans le domaine.

Si les fréquences sont satisfaisantes et prometteuses, l'usage qu'ont les enseignants du jeu est-il pédagogique ? Pour répondre à cette question primordiale pour notre étude, il était indispensable de connaître l'objectif des enseignants en choisissant de recourir au jeu. Souvenons-nous de l'expression « ruse pédagogique » de Brougère qui faisait référence aux vertus motivantes du jeu qui facilitent l'entrée dans les apprentissages. Ici, il s'agit d'un

facteur affectif et non proprement pédagogique. C'est précisément l'intention de notre interrogation : savoir si les enseignants ont une approche pédagogique du jeu ou s'ils sont davantage intéressés par ses vertus motivantes.

Tableau n° 1 : Objectifs des enseignants dans l'utilisation du jeu

Nouvelle approche des apprentissages (originalité, côté ludique)	Compréhension Assimilation	Consolider les notions	Développer stratégies (analyse, recherche)	Attention	Développer le langage	Remédiation	Manipuler	Réinvestir	Coopérer
									Motiver
									Autonomie
8	8	5	3	3	3	3	3	2	1

Après avoir dépouillé, comparé, et regroupé les mots-clés dans les 22 questionnaires distribués, j'ai élaboré le tableau ci-dessus qui permet d'avoir une vue précise sur les objectifs des enseignants en usant du jeu dans leurs pratiques. Les chiffres associés représentent le nombre d'enseignants ayant évoqué les mots-clés similaires ; les couleurs indiquent le degré d'importance (rouge : fort, bleu : moyen, vert : faible).

Tout comme l'a prouvé l'étude menée sur les *serious game*, on peut remarquer que les objectifs premiers des enseignants sont majoritairement didactiques. En effet, la compréhension, la consolidation, la mise en place de stratégies, le développement du langage, les remédiations, la manipulation et le réinvestissement sont du ressort de la didactique. Toutefois, bien que lié à la didactique, avoir une nouvelle approche des apprentissages est un objectif pédagogique. Les enseignants l'ont évoqué en majorité : ils cherchent à innover dans leur style d'enseignement afin d'intéresser leurs élèves et les amener vers les savoirs.

Une autre analyse intéressante qui ressort de ce résultat c'est que l'aspect motivationnel qui était et reste encore la principale caractéristique du jeu dans le cadre de l'école, apparaît parmi les termes les moins nommés par les enseignants. Cette pensée profondément ancrée dans les esprits est souvent – comme mentionné dans le cadre théorique – l'une, si ce n'est la barrière empêchant d'affirmer la place du jeu en tant qu'outil pédagogique. Cependant, ce tableau affiche clairement l'objectif premier des acteurs éducatifs : l'utilisation du jeu à des fins pédagogiques et didactiques.

Si les intentions sont définies, le public concerné doit être précisément mentionné. En effet, les enseignants ont-ils les objectifs cités plus haut à destination d'un élève ? D'un

groupe d'élèves ? Ou de la classe entière ? Il s'agit là de questions primordiales, car choisir un public spécifique donnerait une nouvelle approche du jeu en tant qu'outil pédagogique.

Tableau n°2 : Publics visés par les enseignants

a	b	c	a, b	a,c	b,c	a,b,c	Total
0	5	2	0	0	7	6	20

a : un élève
b : un petit groupe d'élèves
c : la classe entière

Degrés d'importance:
■ très visé
■ moyennement visé
■ non-visé

Sur les 20 enseignants utilisant le jeu dans les apprentissages fondamentaux, la majorité y a recours avec un petit groupe d'élèves et la classe entière. Les trois possibilités suivent de près et ont été choisies par six enseignants. Enfin, cinq enseignants pratiquent le jeu uniquement avec un petit groupe d'élèves contre seulement deux avec la classe entière. De ces observations, nous remarquons une tendance à utiliser le jeu avec des petits groupes d'élèves. Cette observation semble se rapprocher de l'étude du *European Schoolnet* sur l'utilisation des jeux sérieux, qui avait mis en évidence le jeu comme une aide aux élèves en difficultés dans le système éducatif français. Notre enquête n'irait-elle pas dans le même sens ? On pourrait alors émettre l'hypothèse selon laquelle le jeu serait utilisé comme outil pédagogique dans les apprentissages fondamentaux mais plutôt destiné à la différenciation pédagogique, pour aider les élèves en difficultés ? A l'inverse, le jeu peut-il être utilisé dans une autre situation et à destination de toute la classe ? Notre enquête a certes appuyé l'utilisation du jeu pour des petits groupes d'élèves, mais affirme de très près recourir au jeu avec la classe entière. Il convient maintenant de vérifier les effets du jeu sur les élèves.

Si du côté des enseignants, l'approche est pédagogique et didactique, qu'en est-il des effets observés sur les élèves ?

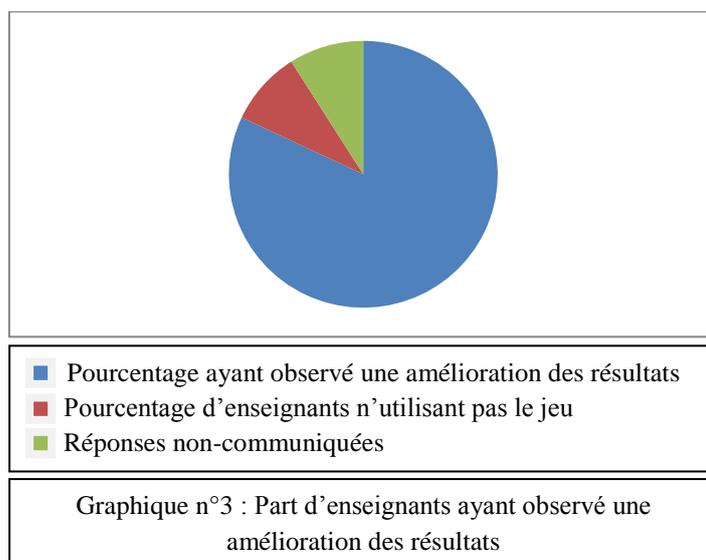
Tableau n°3 : Effets du jeu sur les élèves

Intérêt Engagement Motivation	Amélioration des résultats	Cohésion du groupe (échanges, coopération)	Concentration et attention accrues	Bien-être Confiance (estime de soi)	Meilleure compréhension	Quête de performance (compétition)	Langage	Organisation
								Non-respect des règles
12	8	5	5	4	3	3	2	1

Ce tableau présente les principaux effets observés sur les élèves suite à l'introduction du jeu en classe dans les apprentissages fondamentaux. Comme notre tableau précédent sur les objectifs des enseignants, les chiffres associés représentent le nombre d'enseignants ayant évoqué les mots-clés similaires ; les couleurs indiquent le degré d'importance (rouge : fort, bleu : moyen, vert : faible).

Sans surprise, le principal effet recensé par 12 enseignants est l'impact positif qu'a le jeu sur la motivation des élèves. Ceux-ci montrent davantage d'intérêt pour l'activité et sont bien plus engagés dans la tâche quand ils sont en situation de jeu.

Etre impliqué est positif mais qu'en est-il au niveau de l'acquisition des connaissances ? Contre toute attente, l'amélioration des résultats suit de près et figure en deuxième position dans les mots les plus cités par les enseignants. Comme nous le montre le graphique ci-dessous, 82% des enseignants ont recensé une amélioration des résultats en français et en mathématiques suite aux situations d'apprentissages s'appuyant sur l'outil-jeu.



D'autre part, il est pertinent de faire un parallèle entre le but des enseignants en ayant recours au jeu, et les effets obtenus chez les élèves.

Précédemment, nos 20 enseignants révélaient utiliser le jeu à des fins prioritairement pédagogiques et didactiques. Chez les élèves, l'un des effets les plus indiqués a été l'amélioration des résultats. On peut estimer que le but pédagogique et l'effet obtenu coïncident dans la mesure où une amélioration des résultats scolaires va de pair avec une meilleure compréhension – effet d'ailleurs recensé – et une transmission plus efficace des

notions. Par ailleurs, d'autres compétences du ressort de la pédagogie ont été très observées par les enseignants. Il s'agit de compétences transversales telles que la cohésion du groupe avec davantage d'échanges et de coopération entre les élèves.

Si l'on s'intéresse maintenant aux effets avec un degré d'importance moyen, on peut constater que les élèves, par le jeu, apprennent à se construire en tant qu'individu à part entière, ils apprennent à avoir confiance en eux et à valoriser leurs gestes, ils cherchent à se dépasser – effet souvent induit par la compétition – et à toujours faire mieux en termes de performance. Cet effet observé fait à nouveau écho à l'un des constats de l'étude du *European Schoolnet*, qui avait souligné l'estime de soi parmi les compétences favorisées par le jeu.

Si les effets du jeu sont mis en avant tant sur les aspects affectifs que pédagogiques, il est important de nous intéresser de plus près à un effet précis : l'amélioration des résultats dans les apprentissages fondamentaux. Si cette amélioration a été confirmée par 82% des enseignants, a-t-elle touché un élève ? Un petit groupe d'élèves ? Ou la classe entière ? Cette question est primordiale car le jeu comme tout outil pédagogique est censé toucher tous les élèves et favoriser la réussite de chacun. Le tableau ci-dessous recense les réponses de 19 enseignants (trois réponses non-communicuées) concernant l'amélioration des résultats suite à l'utilisation du jeu en français et en mathématiques.

Tableau n°4 : Elèves concernés par une amélioration des résultats

a	b	c	a, b	a,c	b,c	a,b,c	Total
0	7	5	3	0	4	0	19

a : un élève
b : un petit groupe d'élèves
c : la classe entière

Ce tableau révèle à nouveau que les résultats se sont améliorés en particulier pour un petit groupe d'élèves mais aussi pour la classe entière. Ces résultats suivent logiquement l'intention des enseignants qui – comme vu précédemment – utilisent le jeu avant tout à destination d'un petit groupe d'élèves puis – à faible écart – de toute la classe. Dans tous les cas, on constate que le jeu est utilisé et semble influencer sur les résultats de chaque profil d'élèves, en difficultés, avancés, ou pas.

Le questionnaire distribué aux enseignants a permis de faire un premier état des lieux concernant l'utilisation du jeu dans les apprentissages fondamentaux. De nombreux liens ont pu être faits avec les éléments théoriques avancés en première partie. Ainsi, à ce stade nous savons que le jeu fait partie des pratiques des enseignants dans les apprentissages fondamentaux. Il est exploité à des fins didactiques et pédagogiques à destination d'un groupe d'élèves en priorité, mais aussi de la classe. De surcroît, les objectifs fixés par les enseignants coïncident souvent avec les effets observés car les résultats des élèves – petits groupes et de très près la classe entière – se sont améliorés suite au recours au jeu.

A l'issue de ce questionnaire, sur 19 enseignants ayant communiqué une réponse, six ont jugé le jeu comme outil pédagogique très satisfaisant, 13 d'entre eux le trouvent satisfaisant, mais aucun ne l'a observé comme étant insatisfaisant.

II. Résultats des expérimentations et observations

Après la méthode des questionnaires, qui m'a permis d'avoir une première approche globale de mon objet d'étude, j'ai choisi de gagner en précision en mettant en place des expérimentations que je pourrais moi-même observer. Pour cela, j'ai profité d'un stage en responsabilité d'un mois, en classe de CM1, afin d'utiliser le jeu comme support pédagogique dans les apprentissages fondamentaux.

Je me suis fixée l'objectif suivant : faire du jeu un support pédagogique visant à favoriser la réussite de tous les élèves. Il s'agissait d'expérimenter le degré d'efficacité du jeu et vérifier s'il pouvait toucher tous les élèves – avancés ou en difficultés particulières – et leur permettre d'accéder plus facilement à des notions qui pouvaient leur sembler compliquées.

a) Les rituels ludiques en mathématiques

Suite à la reprise d'un rituel – mis en place par le titulaire en poste – afin de réviser les tables de multiplication au quotidien, j'ai constaté que les élèves ne progressaient pas. En effet, après une semaine à continuer le rituel qui consistait à calculer vingt tables de multiplication, les élèves faisaient toujours un grand nombre d'erreurs. C'est ainsi que j'ai décidé de retravailler ce rituel en mettant un jeu de multi-vitesse. Il s'agissait d'innover et de trouver une nouvelle approche pour captiver les élèves.

Ce jeu consistait à calculer des multiplications sous forme d'une pyramide, en un temps limité, temps qui devenait de plus en plus court au fil des semaines. A la fin du jeu, l'élève qui avait fait le moins d'erreurs était nommé champion ou championne de la multi-vitesse. Les autres élèves, en fonction de la marche où ils s'étaient arrêtés sans aucune erreur étaient soit une trottinette, un vélo, une moto, un train, une voiture de vitesse, un avion, et au sommet : une fusée (champion du jeu). Ce jeu servait donc à réinvestir et consolider les tables de multiplication chaque jour de manière ludique.

Quels ont été les comportements observables ? Dès l'annonce du jeu, les élèves étaient plus enthousiastes et intéressés. De fait, l'explication des règles et de la consigne ont pu se dérouler en silence et en ayant l'attention de tous. Par ailleurs, les facteurs suivants : temps limité et titre à obtenir ont conduit à une véritable détermination de la part de chacun.

Si l'effet était positif sur l'intérêt accordé à l'exercice, les résultats recensés allaient dans le même sens. En effet, les productions étaient excellentes y compris pour les élèves qui avaient du mal à retenir les tables de multiplication. Au départ, j'ai noté une marge d'erreurs entre un et huit. Au bout de deux semaines, la marge d'erreurs allait de un à quatre pour la classe entière. Enfin, avec ce rituel ludique, à la fin du stage, la classe entière avait une marge d'erreurs comprise entre une à trois erreurs. Deux élèves en particulier ont manifesté une marge de progression étonnante sur trois semaines. Jessica, élève qui semblait toujours absente, avec beaucoup de difficultés à comprendre les notions mathématiques, est passée de six à zéro faute (Annexes II, III, IV). De même, Horebe, élève suivi par une AVSI, ayant des difficultés de compréhension, a montré des résultats surprenants. Au départ, cet élève n'arrivait pas à terminer l'activité, et ce, malgré un délai plus long. Puis, à force de détermination et d'encouragement, il réussit à finir ses 23 multiplications avec huit erreurs. Enfin, à la fin de la troisième semaine de ce rituel, Horebe, très motivé par l'enjeu de ce petit championnat, réussit à obtenir une production achevée avec seulement une erreur (Annexes V, VI, VII).

Dans la même optique, afin de consolider la notion de fraction, j'ai à nouveau mis en place un rituel sur le modèle du procédé de la Martinière. Une fraction était montrée aux élèves, puis ils devaient noter au plus vite l'écriture mathématique correspondante sur l'ardoise. De nouveau, le temps limité et le « titre de rapidité » non seulement influait sur la motivation des élèves mais aussi sur leurs capacités de réinvestissement.

b) Application ludique en français

Si en mathématiques j'ai opté pour le jeu en rituel, j'ai choisi de l'expérimenter en phase d'application en français pour s'entraîner sur les notions de sujet, verbe, complément d'objet. Ayant relevé de nombreuses difficultés à identifier ces fonctions grammaticales, j'ai tenté de faciliter la compréhension par le biais du jeu « le cadavre exquis ».

J'ai tout d'abord expérimenté le jeu en classe entière afin d'observer tous les élèves et analyser la production de chacun. Ce jeu du « cadavre exquis » consistait à continuer une phrase sans voir le mot écrit précédemment par le camarade. Chaque élève devait écrire la fonction indiquée : un premier élève écrivait un sujet, pliait la feuille, puis la passait à son camarade qui écrivait à son tour un verbe conjugué, et qui faisait de même pour un troisième camarade qui, cette fois, terminait par un COD ou un COI, et ainsi de suite. A la fin du jeu, je lisais les phrases construites par les élèves. Les résultats étaient souvent très drôles et amusaient les élèves.

Cependant, malgré de très bons résultats, certains élèves, n'ayant pas assimilé les notions, bloquaient face à la feuille au moment d'écrire la fonction demandée. Cette situation était mal vécue par certains qui se sentaient incapables par rapport aux autres, ou moqués quant il s'agissait de lire la phrase qu'ils ont contribué à écrire, leur mot n'étant pas correct. Dans ce cas, le jeu ne favorisait pas la compréhension et la réussite de tous. J'en ai déduit qu'il fallait sans doute mettre en place des groupes homogènes lors de situations de jeu.

Toutefois, j'ai voulu étudier le jeu en comparant deux groupes hétérogènes : un groupe ayant le jeu comme support, et un autre avec un support plus « traditionnel ». Autrement dit, un groupe d'élèves faisait un exercice scolaire classique du type « Ecris une phrase avec un sujet, un verbe, un COD ou un COI », et un autre groupe faisant le même exercice mais par le biais du cadavre exquis. Cette comparaison avait pour but de vérifier les résultats d'élèves travaillant avec le jeu et d'autres travaillant sans le jeu. De cette manière, j'ai pu recueillir des résultats concrets sur les productions des élèves avec et sans le jeu.

Cette expérimentation a mis en exergue des résultats plus satisfaisants pour les élèves qui travaillaient avec le jeu que ceux qui travaillaient avec un exercice écrit commun. Toutefois, la gestion de classe était bien plus difficile avec le groupe ayant le jeu comme support en

raison de débordements, tandis que le groupe sans l'outil-jeu travaillait dans le calme. En effet, malgré la présence et les régulations de l'enseignante, il était plus compliqué de gérer le groupe en phase d'application ludique.

III. Compte-rendu des entretiens

La dernière méthode à laquelle j'ai choisi de recourir est l'entretien semi-directif. Mon objectif était de mettre en lumière d'autres aspects de mon objet d'étude, d'apporter des éléments de réponses à mes questions de recherche, et enfin d'approfondir les aspects concernant mes hypothèses. Pour cela, je me suis entretenue avec cinq enseignants de cycle 3 – parmi eux un maître-formateur – utilisant le jeu dans les apprentissages fondamentaux avec une fréquence plutôt élevée.

a) Eclairages sur les questions de recherche

Avant d'axer mon analyse sur les aspects de mes hypothèses, j'ai cherché à confirmer des éléments autour de mes questions de recherche.

La méthode des questionnaires avait déjà mis l'accent sur l'utilisation du jeu à destination de groupes d'élèves en particulier. J'avais alors émis l'hypothèse selon laquelle le jeu serait davantage utilisé comme une aide aux élèves ayant des difficultés dans la compréhension et l'assimilation des apprentissages fondamentaux. En effet, mes entretiens ont en partie confirmé cette hypothèse, car trois enseignants ont affirmé utiliser le jeu comme un outil de différenciation pédagogique pour faciliter l'accès aux apprentissages aux élèves bloqués.

D'autre part, je me suis penchée sur l'importance des moments choisis pour recourir aux jeux. Ceux-ci sont-ils utilisés à n'importe quelle phase d'une séance ? Les cinq enseignants interrogés font appel aux jeux comme entrée dans l'activité et en situation de découverte, et trois d'entre eux également en situation-problème et de recherche. Toutefois, aucun d'entre eux n'a envisagé une mise en commun, une institutionnalisation ou une trace écrite s'appuyant sur le jeu. Serait-ce parce qu'au moment de fixer les notions, le sérieux est exigé et donc ne peut envisager l'outil-jeu ? On peut émettre cette hypothèse dans la mesure où les principaux inconvénients mentionnés sont le bruit, le désordre, le manque d'organisation générés par les jeux.

En effet, quand il a été question de relater les apports et inconvénients du côté ludique, tels ont été les propos récurrents des enseignants :

Tableau n°5 : Avantages et inconvénients de l'aspect ludique

Apports	Inconvénients
Transfert des connaissances Plaisir d'apprendre Adhésion et investissement	Débordements : bruit, bavardages Organisation / Structuration

Au regard de ces mots-clés, le jeu faciliterait l'accès aux savoirs car l'élève apprend en jouant. Il s'investit personnellement et adhère sans interventions nécessaires de l'enseignant. Par ailleurs, le jeu étant lié au plaisir et au relâchement, les élèves sont excités et plus difficiles à gérer. Par conséquent, mettre en place une organisation structurée avec le jeu pose problèmes à nos enseignants.

b) Eclairages sur les hypothèses de recherche

Il m'a paru essentiel d'interroger ces acteurs éducatifs sur leurs observations et expériences sur l'aspect de défi dans le jeu. Est-ce – comme le soutient l'une de mes hypothèses de recherche – un facteur permettant de mobiliser les capacités intellectuelles des élèves ? Le tableau ci-dessous récapitule les propos des enseignants questionnés en regroupant les mots-clés répétés par le plus grand nombre :

Tableau n°6 : Impact du défi observé par les enseignants

Réactivité	Stress / Manque de confiance	Dépend du jeu
5	3	1

On constate que les cinq enseignants ont mentionné la réactivité comme effet principal dans la mise en place du défi. L'idée de motivation accrue est sous-jacente car si les apprenants sont plus réactifs c'est parce qu'ils sont plus motivés et cherchent à gagner.

Toutefois, un nouveau constat a été cité trois fois parmi nos cinq enseignants : le défi impliqué par le jeu a donné lieu à des sentiments tels que le stress et le manque de confiance chez les élèves. Ceux-ci peut-être déjà fragilisés et n'ayant jamais appris à s'estimer, se

sentiraient dévalorisés et incapables de relever le défi. Je repense alors à mes observations avec la situation du cadavre exquis où les élèves n'y arrivant pas se sentaient incapables.

Enfin, bien que mentionné une seule fois, le choix du jeu est dit décisif par notre EMF interrogé. Il précise que le défi peut être bénéfique mais doit être à la portée de tous les élèves.

Dans la continuité, il m'a semblé pertinent d'approfondir sur l'idée de compétition, aspect directement lié au défi. L'aspect compétitif touche-t-il tous les élèves ?

Nos cinq enseignants répondent « non » à l'unanimité. En effet, tous s'accordent à dire que la compétition ne peut toucher tous les élèves car chaque individu est un être à part entière avec sa propre personnalité. Certains vont s'enthousiasmer à l'idée de se confronter aux camarades tandis que d'autres, plus timides, resteront en retrait, paralysés par le stress.

D'autre part, certains enseignants ont évoqué une autre catégorie d'apprenants : ceux qui ne font aucun effort car ils sont en situation ludique et non d'évaluation. Ces derniers, étant motivés par la notation, et sachant qu'ils ne sont pas évalués, se relâchent et l'idée de compétition ne change rien à leur comportement.

c) Le jeu dans les apprentissages fondamentaux

Il était essentiel d'approfondir la question du jeu dans les apprentissages fondamentaux. Si beaucoup de compétences du domaine affectif sont citées, qu'en est-il en termes d'acquisitions ? Nos enseignants ont-ils recours aux jeux dans tous les sous-domaines ? Ou le jeu reste-t-il incompatible avec certains sous-domaines ?

Nos cinq enseignants interrogés ont recensé les mots suivants pour relater leurs résultats :

Tableau n°7 : Sous-domaines ayant recours aux jeux

Français		Mathématiques	
Grammaire	5	Tous les sous-domaines	5
Vocabulaire	2		

En français, le sous-domaine évoqué par tous est la grammaire. Ce sous-domaine, pourtant riche et regorgé de notions complexes, est particulièrement exploité par le biais du jeu.

On peut déduire qu'il s'agit d'un moyen de contourner et de faciliter l'accès aux notions pouvant sembler plus compliquées pour les élèves.

Par ailleurs, deux enseignants ont mentionné un autre sous-domaine où le jeu a fait ses preuves : le vocabulaire. De plus, dans les deux cas, le jeu était destiné à une séquence sur l'utilisation du dictionnaire. Les élèves développaient alors des compétences de réflexion avec la prise en compte de l'ordre alphabétique, mais également des compétences d'analyse avec l'idée de mesure : se situer dans le dictionnaire selon le mot demandé requiert de mesurer une certaine épaisseur des pages afin de trouver plus vite, d'où également la mise en place de stratégies.

En ce qui concerne les mathématiques, les cinq enseignants n'ont précisé aucun sous-domaine particulier. Selon leurs pratiques professionnelles, tous les sous-domaines en mathématiques peuvent s'appuyer sur le jeu. En effet, étant un domaine impliquant des procédures de recherche, des résolutions de problèmes, des tâtonnements, des manipulations, le recours aux jeux est vivement recommandé et pratiqué.

IV. Conclusion intermédiaire

Suite à ce panel d'informations récoltées par nos entretiens, de nombreux points ont été mis en exergue sur notre objet d'étude et nos hypothèses.

L'ensemble des méthodes a affirmé aisément l'exploitation du jeu dans les apprentissages fondamentaux afin d'amener les élèves vers l'acquisition de connaissances et de compétences. Les enseignants sont libres d'utiliser ou non cet outil d'enseignement au nom de la liberté pédagogique. Toutefois, il ne s'agit pas d'exploiter le jeu sous sa forme purement ludique car le programme de cycle 3 étant chargé, il incombe aux enseignants d'utiliser le jeu avec un objectif prédéfini, en accord avec les compétences à acquérir, et non seulement pour susciter la motivation. Par ailleurs, il est essentiel d'expliquer aux élèves le recours au jeu en classe afin d'éviter les dérives de comportements. Le jeu en classe et le jeu dans la cour de récréation doivent être distingués afin que les élèves donnent du sens à leurs apprentissages : ils jouent en classe non pas sans but, mais afin d'apprendre quelque chose et de se donner les chances de réussir.

Nous arrivons ainsi à ma dernière partie consacrée à la discussion des résultats.

Partie V : Discussion des résultats

Cette partie vise à répondre à ma problématique de départ visant à savoir en quoi le jeu peut être un outil pédagogique au service des apprentissages fondamentaux. Il conviendra de mettre en lien les éléments théoriques relevés et les résultats des enquêtes menées afin de répondre à ma problématique et ainsi vérifier ou non les hypothèses de recherche formulées.

I. Le jeu : un outil pédagogique voulu, pensé, et réfléchi

En premier lieu, il est pertinent de discuter du jeu comme outil pédagogique. En tant que tel, répond-t-il aux paramètres requis ? Tout comme chaque outil préalablement utilisé comme support en classe, le jeu est pensé et réfléchi. En effet, - nos questionnaires l'ont prouvé - les jeux sont choisis et voulus par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques et avec des fréquences très satisfaisantes et prometteuses. Les jeux sont choisis en fonction d'un objectif à atteindre, à une phase précise de leur séance - entrée dans l'activité et découverte notamment - et souvent à destination d'un public précis : petit groupes d'élèves et - à faible écart - la classe entière.

Par ailleurs, à l'instar de l'étude menée sur les jeux sérieux, nos enquêtes ont prouvé que les enseignants exploitaient le jeu avant tout pour ses propriétés didactiques : faciliter la compréhension, consolider les notions, la réflexion autour de stratégies possibles, le développement du langage, les remédiations, la manipulation, le réinvestissement. Leur objectif premier étant de proposer une nouvelle approche des apprentissages, on constate que le jeu s'inscrit pleinement dans une démarche éducative et pédagogique.

De surcroît, les jeux principalement exploités en classe sont à caractère éducatif. Comme l'avait indiqué Nicole de Grandmont, ce type de jeux est axé sur les apprentissages et « favorise les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif et psychomoteur, il permet également de comprendre des notions, d'approprier des concepts, de structurer sa pensée ». Les questionnaires ont montré que les enseignants inscrivent directement leurs objectifs dans cette optique : faire du jeu un support éducatif.

Jadis, le jeu se limitait aux moments récréatifs, et était utilisé comme appât pour inciter les élèves à réaliser les tâches éducatives. Toutefois, Pauline Kergomard, à l'origine de l'école maternelle en France, a défendu et instauré le jeu dans la pédagogie. Notre étude permet de redonner de l'importance au jeu car celui-ci n'est pas limité au cycle 1. Il est fortement exploité au cycle 3 et dans des domaines aussi riches que sont le français et les mathématiques.

Si des éléments théoriques ont condamné l'aspect motivationnel du jeu, je n'irai pas dans le même sens. Certes, utiliser le jeu ne doit pas être seulement dans le but de motiver les élèves, la finalité de l'école étant de transmettre des savoirs. Toutefois, susciter la motivation est aussi du ressort pédagogique, et reste la première étape vers la transmission des savoirs.

Dans tous les cas, le point positif est le suivant : les acteurs éducatifs exploitent le jeu pour ses propriétés didactiques et pédagogiques mais n'y ont pas recours comme une solution de secours pour amadouer les élèves.

En somme, nous pouvons déjà affirmer que le jeu peut être un outil pédagogique exploité par les enseignants dans le cadre de leur enseignement à l'école, et ce, avec des contenus d'enseignement prédéfinis en amont.

II. Impact du défi sur les élèves

Les résultats de nos questionnaires ont recensé la compétition parmi les effets observés chez les élèves en situation de jeu, mais à un degré d'importance moyen. Seulement trois enseignants sur 22 ont observé une véritable quête de performance chez leurs élèves.

Ma première hypothèse de recherche indiquait que l'aspect de défi dans le jeu crée une émulation qui mobilise les capacités intellectuelles des élèves. Cette hypothèse de recherche ne peut être validée totalement et doit être nuancée.

En effet, chaque élève est différent et n'a pas nécessairement le même rapport aux jeux. Certains voient dans le défi une manière de se surpasser et d'aller au-delà de leurs capacités. De ce fait, ces élèves, fascinés par la quête de performance mobiliseront en effet leurs capacités intellectuelles, et ce, souvent sans s'en rendre compte.

Toutefois, d'autres élèves restent indifférents, et ne trouvent rien de stimulant à l'idée d'être en concurrence. Il y a en effet ce profil d'élèves qui n'aiment pas travailler dans l'urgence et

au lieu de mobiliser leurs capacités, il peut se produire l'effet inverse : les élèves sont passifs et n'ont pas la volonté de faire l'effort souhaité. Dans ce cas, aucune mobilisation des connaissances n'est possible, celles-ci se retrouvent même bloquées et parfois inexistantes.

Enfin, nous pouvons aller plus loin sur cet aspect compétitif et avancer que le défi peut être vecteur d'inégalités : inégalités entre les élèves et inégalités des chances. Cette idée a été induite dans les entretiens où trois enseignants ont indiqué que le défi provoquait le stress et le manque de confiance pour certains élèves. Notre EMF interrogé a d'ailleurs appuyé cette observation en précisant que le choix du jeu était décisif, et que celui-ci devait être à la portée de tous les élèves. Il est vrai que les élèves les plus timides peuvent se sentir dominés par les élèves plus réactifs. Dans ce cas, au lieu de mobiliser ses capacités cognitives, l'élève peut être submergé par la peur de se confronter aux autres.

D'autre part, le défi chez les élèves ayant peu confiance en eux et d'estime de soi peut creuser davantage ce ressenti. Ainsi, ces élèves partent défaitistes et préfèrent rester en retrait. L'objectif alors de l'école de favoriser l'égalité des chances, en vue de la réussite de tous, est entravé.

En définitive, ma première hypothèse est validée pour un petit groupe d'élèves, mais reste variable et à nuancer. Le défi peut être un bienfait pour mobiliser les capacités des apprenants mais tout dépendra du profil de l'élève, de sa personnalité, de son ressenti et de sa perception du défi et de soi-même. Ainsi, le choix du jeu – et du défi – est fondamental : chaque élève doit se sentir concerné et avoir sa chance. Pour cela, il doit se sentir en confiance afin de rentrer dans les apprentissages. Si au contraire, l'élève est davantage fragilisé par l'aspect compétitif, le défi ne pourra en aucun cas mobiliser ses capacités intellectuelles.

Par conséquent, comme dans l'utilisation de tout outil pédagogique, l'enseignant doit avoir, non seulement un regard critique, mais aussi connaître suffisamment ses élèves pour savoir si le défi sera positif sur leurs capacités. Le point de départ lors du choix d'un support pédagogique est de partir des élèves, en les considérant chacun comme un être à part entière, avec ses besoins et ses ressentis, d'où l'importance de la différenciation pédagogique. Ainsi, l'aspect de défi et de concurrence peut tout à fait être exploité, dans le but de mobiliser les capacités des élèves, mais dans ce cas, il conviendra de constituer des groupes homogènes afin de regrouper ceux qui sont animés par la compétition et ceux qui ne le sont pas.

III. Le jeu dans la transmission des apprentissages fondamentaux

Ma deuxième hypothèse présentait le jeu comme un outil efficace dans la transmission des apprentissages fondamentaux et favorisant la réussite des élèves dans ces domaines. Compte tenu des résultats apportés par les enquêtes et observations, cette hypothèse peut être pleinement validée.

En effet, l'un des deux objectifs principaux des enseignants en ayant recours aux jeux, était de faciliter la compréhension et l'assimilation des notions en français et mathématiques. De surcroît, après l'intérêt et la motivation, le principal effet recensé par le plus grand nombre d'enseignants a été l'amélioration des résultats. Enfin, afin de certifier cet argument, une question fermée a indiqué que 82% des enseignants ont effectivement relevé une amélioration des résultats des élèves dans les apprentissages fondamentaux, et ce, grâce au jeu en tant que support pédagogique. Toujours dans l'optique de vérifier cette hypothèse, mes propres expérimentations et observations le certifient : le jeu a grandement augmenté les capacités des élèves et leurs résultats. Suite aux situations ludiques mises en place, les erreurs de connaissances étaient moins nombreuses au fil des semaines. Je repense au rituel de multi-vitesse où les élèves n'arrivant pas à retenir les tables les plus complexes, arrivaient à non seulement être rapides mais avec un nombre d'erreurs très faible. Il faut préciser – afin de ne pas contredire les résultats obtenus – que ce jeu de multi-vitesse, certes impliquait le défi, l'émulation, pour obtenir le titre de « fusée », mais la production de chaque élève était valorisée. En effet, chacun recevait un titre – le nom d'un moyen de transport – en fonction de la marche où il s'était arrêté sans erreurs. De cette manière, tous les élèves avaient un retour sur leur travail, ils étaient tous impliqués et encouragés à faire mieux le jour d'après.

Par ailleurs, nos entretiens ont appuyé ces résultats en affirmant la place du jeu dans des sous-domaines riches de notions redoutées par les élèves tels que la grammaire en français. Plus probant, le jeu a été recensé dans tous les sous-domaines mathématiques, et même recommandé par les enseignants interrogés. Le jeu permet la manipulation, facteur clé pour transmettre des apprentissages : manipuler c'est toucher aux sens. Les élèves sont acteurs de leurs apprentissages et le fait de manipuler facilite grandement le transfert de connaissances et leur assimilation.

En somme, le jeu comme outil pédagogique fait preuve d'efficacité dans la transmission des apprentissages fondamentaux et contribue à la réussite éducative.

S'il s'agit d'apporter un regard critique, je préciserai qu'il faut savoir se séparer du jeu car tout ne passe pas par le jeu. Si certains moments s'y prêtent parfaitement, d'autres tels que le moment d'institutionnalisation – où l'enseignant est acteur et va fixer les notions – semblent encore inappropriés avec le jeu. En effet, l'idée de plaisir, et le plaisir en lui-même ressenti par les élèves juste par le mot « jouer » peuvent être un frein au discours de l'enseignant.

Aussi, afin de garantir l'efficacité du jeu et la réussite des élèves, le climat et la gestion de classe doivent être favorables. Il convient donc de construire en amont des bases solides pour mettre en place des situations ludiques. De cette manière, les débordements recensés par nos enquêtes seront évités ou du moins atténués.

IV. Conclusion intermédiaire

Sur nos deux hypothèses de recherche, une a été validée sans difficultés mais toutefois avec quelques remarques à prendre en compte : le jeu est un outil efficace pour transmettre les apprentissages fondamentaux et contribue grandement à améliorer les résultats des élèves. Il faudra cependant choisir les jeux et leurs enjeux en tenant compte des élèves et de leur approche de l'enjeu. Nous avons vu que des groupes homogènes sont conseillés afin de faciliter l'organisation et l'efficacité du jeu selon les profils d'élèves. Par ailleurs, des compétences transversales telle que la compétence sept du Socle Commun de Connaissances et de Compétences doivent être mises en place en amont, afin d'assurer au mieux le déroulement des situations ludiques et surtout inscrire le jeu dans les règles de l'école. Dans cette optique, des jeux citoyens existent et peuvent être exploités pour une plus grande efficacité de la pédagogie ludique.

Enfin, notre première hypothèse axée sur le défi, favorisant la mobilisation des capacités intellectuelles de l'élève, est mitigée et dépend du rapport de chaque élève à la compétition. Par conséquent, il est primordial de porter une attention particulière au choix du jeu, à la constitution des groupes, et à la personnalité des élèves afin que chacun se sente concerné, et puisse mobiliser pleinement ses capacités intellectuelles.

Conclusion

Ce mémoire avait pour but de prouver la place du jeu comme outil pédagogique au cycle 3 dans les apprentissages fondamentaux. La finalité était de montrer que le jeu – trop souvent catalogué de divertissement et relâchement – pouvait être utilisé dans le cadre de l'école et faciliter la transmission et l'acquisition des connaissances fondamentales.

Nous retenons que le jeu peut tout à fait être un outil pédagogique, qui plus est, novateur dans l'enseignement. Cependant, le rôle de l'enseignant est primordial dans l'utilisation du jeu. Celui-ci ne pourra être bénéfique aux apprentissages fondamentaux que si une préparation rigoureuse est effectuée en amont par l'enseignant. Ce dernier devra avant tout déterminer l'objectif d'enseignement qu'il souhaite atteindre et prendre en compte de nombreux paramètres tels que le choix du jeu, le moment le plus propice pour l'utiliser, mais aussi et surtout avec quels élèves car l'hétérogénéité peut être un frein à une utilisation efficiente du jeu. Le jeu ne doit pas être le même pour tout le monde car les apprenants n'ont pas le même rapport au jeu et à l'enjeu, ils n'ont pas non plus le même niveau de construction mentale. Ainsi, l'enseignant devra porter une attention particulière aux caractéristiques du jeu en fonction des attentes et du ressenti de chaque élève, afin de permettre à chacun d'avoir la chance d'essayer et de réussir. Par ailleurs, il conviendra d'explicitier auprès des élèves les raisons du recours au jeu. L'enseignant devra préciser qu'il est question d'apprendre par le jeu, de construire un apprentissage tout en prenant du plaisir.

Le jeu est d'autant plus un outil pédagogique car non seulement il permet aux enseignants d'innover dans leurs pratiques et d'améliorer les résultats des élèves, mais il va aussi instaurer un climat favorable aux apprentissages, et améliorer les relations entre les élèves. En effet, des compétences transversales ont été observées suite à l'utilisation du jeu : les élèves apprennent à coopérer, à partager, se respecter, donner la chance à autrui d'essayer et de réussir, accepter la défaite sans dramatiser, échanger, autant de compétences qui doivent être préalablement travaillées pour garantir l'efficacité du support pédagogique jeu.

Il serait alors pertinent de s'intéresser à la question suivante : en quoi l'acquisition de compétences transversales favorise la transmission des apprentissages fondamentaux par le jeu ? Cette interrogation pourrait faire l'objet d'un prolongement de notre recherche.

S'agissant des modifications possibles et enrichissements éventuels à apporter à la méthodologie mise en œuvre, je pense que les méthodes choisies devraient s'adresser à un plus grand nombre d'enseignants pour avoir des résultats plus probants. Il serait alors possible de sélectionner des enseignants utilisant le jeu en classe et d'autres qui n'y ont pas recours, et d'observer une de leurs séances sur la même notion en français ou mathématiques. Il faudrait comparer des enseignants ayant le même niveau du cycle, à peu près le même effectif, et enfin des élèves ayant presque les mêmes caractéristiques, et ce, afin de comparer les résultats obtenus sur une même notion. Cette expérimentation permettrait alors de juger l'efficacité du jeu en tant qu'outil pédagogique au service des apprentissages fondamentaux, et confirmerait s'il est aussi efficace, voire plus efficace que les outils d'enseignement classiques.

En somme et pour conclure mon travail de recherche, je dirai que celui-ci m'a apportée un nouveau regard sur le jeu. En effet, le côté ludique est communément perçu comme incompatible avec les apprentissages, notamment quand ces derniers deviennent plus complexes. Or, ce travail de recherche a prouvé que le jeu s'inscrit pleinement dans une dimension pédagogique. S'il a confirmé sa place en maternelle, le jeu a encore du chemin à parcourir pour peut être un jour, être intégré pleinement dans les programmes de cycles 3, car non seulement les élèves, mais la pédagogie également a besoin de ludique.

Bibliographie

Ouvrages

Alvarez, J. et Djaouti, D. (2010). *Introduction au Serious game*. France : Questions théoriques

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : l'Harmattan.

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica : Anthropos.

Caillois, R. (1976). *Les jeux et les hommes*. France : Gallimard.

Degrandmont, N. (1989). *Pédagogie du jeu*. Montréal : Editions Logiques.

Druart, D., Wauters, A. (2011). *Laisse-moi jouer...J'apprends !* Bruxelles : De Boeck

Sautot, J. (2006). *Jouer à l'école, Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : La maison des jeux de Grenoble.

Sites web et documents dans Internet

Bugmann, J. (2015). *Jeux sérieux et éducation : où en sommes-nous ?* Repéré à : <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/jeux-serieux-et-education-ou-en-sommes-nous-76.htm> [consulté le 27 février 2015].

Degrandmont, N. (2007). *Pédagogie et philosophie du jeu* [en ligne]. Repéré à : <http://pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.fr/> [consulté le 12 janvier 2015].

Degrandmont, N. (pas de date). *Pédagogie du jeu* [en ligne]. Repéré à : <http://www.ndegrandmont.webatu.com/index.htm> [consulté le 14 janvier 2015].

European Schoolnet. (2009). *Quels usages pour les jeux électroniques en classe ?* Repéré à : http://games.eun.org/upload/gis-full_report_fr.pdf [consulté le 16 janvier 2015].

Musset, M. et Thibert, R. (2009). *Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ?* Repéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/48-octobre-2009.pdf> [consulté le 24 février 2015].

Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. (2013). Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html> [consulté le 19 avril 2015].

Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage, *Revue des sciences de l'éducation*.

Repéré à : <http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n1/016190ar.pdf> [consulté le 10 mars 2015].

Vauthier, E. (2006). *Le jeu en classe, un mode d'apprentissage efficace*. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace>. [consulté le 16 janvier 2015].

10. Avec qui les utilisez-vous ?

- Un élève Un petit groupe d'élèves La classe entière

11. A quelles fins les utilisez-vous ?

12. Qu'avez-vous observé suite à l'utilisation des jeux en classe (résultats scolaires, comportement des élèves) ?

13. Avez-vous remarqué une amélioration des résultats des élèves en français ou en mathématiques après le recours aux jeux ?

- Oui Non

14. Si oui, avec quels élèves ?

- Un élève Un petit groupe d'élèves La classe entière

15. Quel est votre bilan après avoir utilisé le jeu en classe ?

- Très satisfaisant Satisfaisant Insatisfaisant

16. Par la suite, seriez-vous d'accord pour participer à une autre enquête ?

- Observation Entretien

17. Si oui, veuillez me laisser vos coordonnées :

Mail :

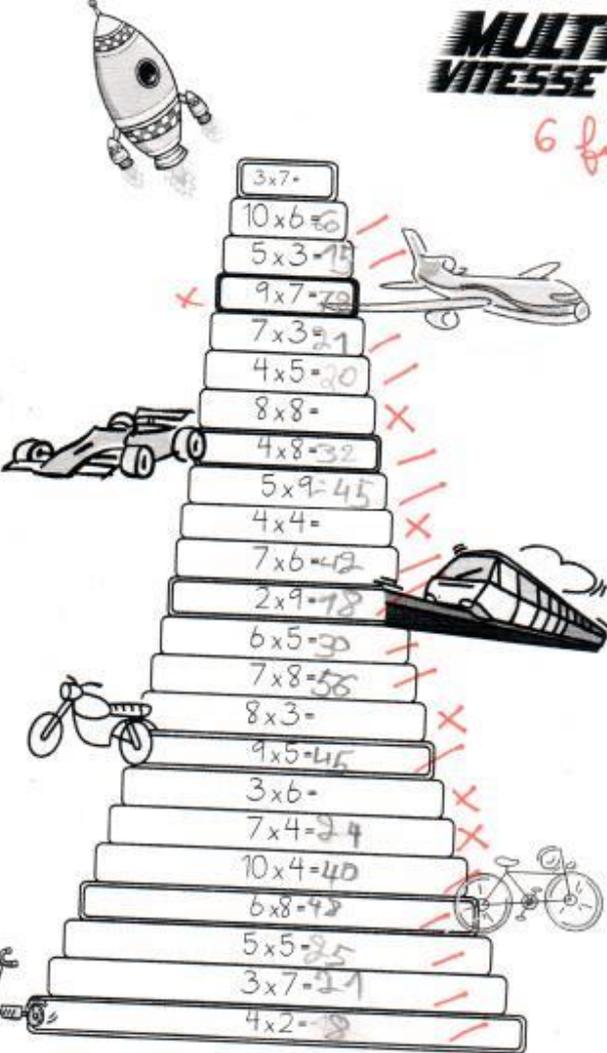
Téléphone :

Annexe II : Production de Jessica, première semaine

Jessica

MULTI VITESSE 

6 fautes



A hand-drawn illustration of a rocket, an airplane, a train, a motorcycle, and a bicycle.

3x7=

10x6=6

5x3=15

9x7=70

7x3=21

4x5=20

8x8=

4x8=32

5x9=45

4x4=

7x6=42

2x9=18

6x5=30

7x8=56

8x3=

9x5=45

3x6=

7x4=24

10x4=40

6x8=48

5x5=25

3x7=21

4x2=8

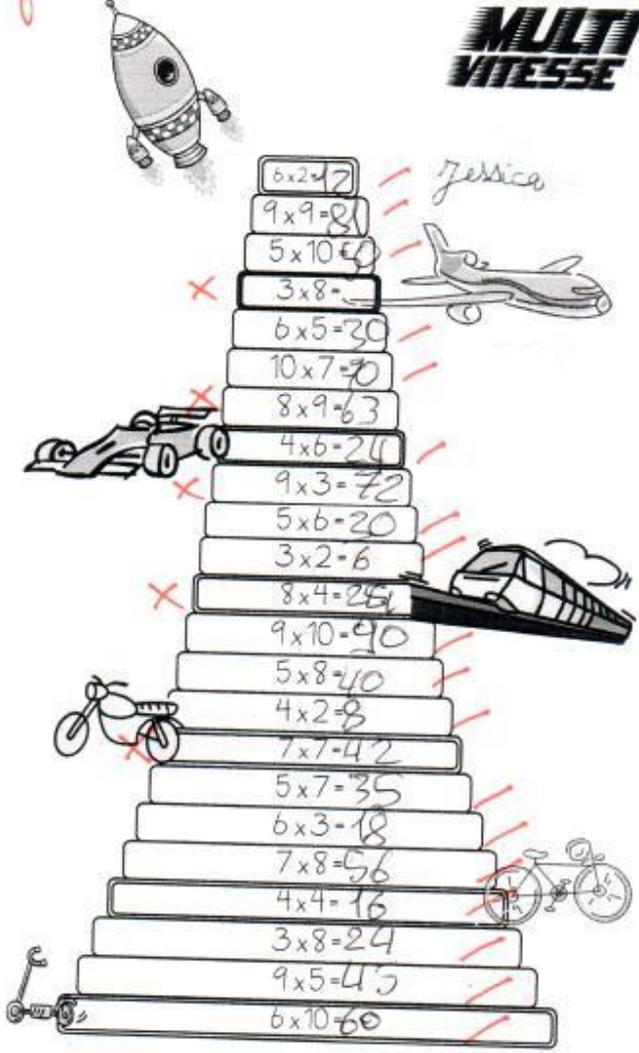
19/01/2015

Annexe III : Production de Jessica, deuxième semaine

5 fautes

MULTI VITESSE 

Jessica



A hand-drawn illustration of a rocket, an airplane, a Formula 1 car, a train, a motorcycle, and a bicycle, each with a red 'X' next to it, indicating errors in the multiplication problems.

$6 \times 2 = 12$	
$9 \times 9 = 81$	
$5 \times 10 = 50$	
$3 \times 8 = 24$	X
$6 \times 5 = 30$	
$10 \times 7 = 70$	
$8 \times 9 = 63$	
$4 \times 6 = 24$	X
$9 \times 3 = 27$	X
$5 \times 6 = 30$	
$3 \times 2 = 6$	
$8 \times 4 = 32$	X
$9 \times 10 = 90$	
$5 \times 8 = 40$	
$4 \times 2 = 8$	
$7 \times 7 = 49$	X
$5 \times 7 = 35$	
$6 \times 3 = 18$	
$7 \times 8 = 56$	
$4 \times 4 = 16$	X
$3 \times 8 = 24$	
$9 \times 5 = 45$	
$6 \times 10 = 60$	

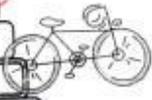
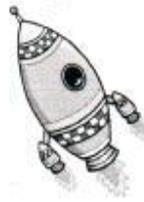
26/01/2015

Annexe IV : Production de Jessica, troisième semaine

Jessica Gondair

MULTI VITESSE 

0 faute!
Bravo!



A pyramid of 20 multiplication problems, each on a rectangular block. Red diagonal lines are drawn across the right side of each block. The problems are:

- 3 x 7 = 21
- 10 x 6 = 60
- 5 x 3 = 15
- 9 x 7 = 63
- 7 x 3 = 21
- 4 x 5 = 20
- 8 x 8 = 64
- 4 x 8 = 32
- 5 x 9 = 45
- 4 x 4 = 16
- 7 x 6 = 42
- 2 x 9 = 18
- 6 x 5 = 30
- 7 x 8 = 56
- 8 x 3 = 24
- 9 x 5 = 45
- 3 x 6 = 18
- 7 x 4 = 28
- 10 x 4 = 40
- 6 x 8 = 48
- 5 x 5 = 25
- 3 x 7 = 21
- 4 x 2 = 8

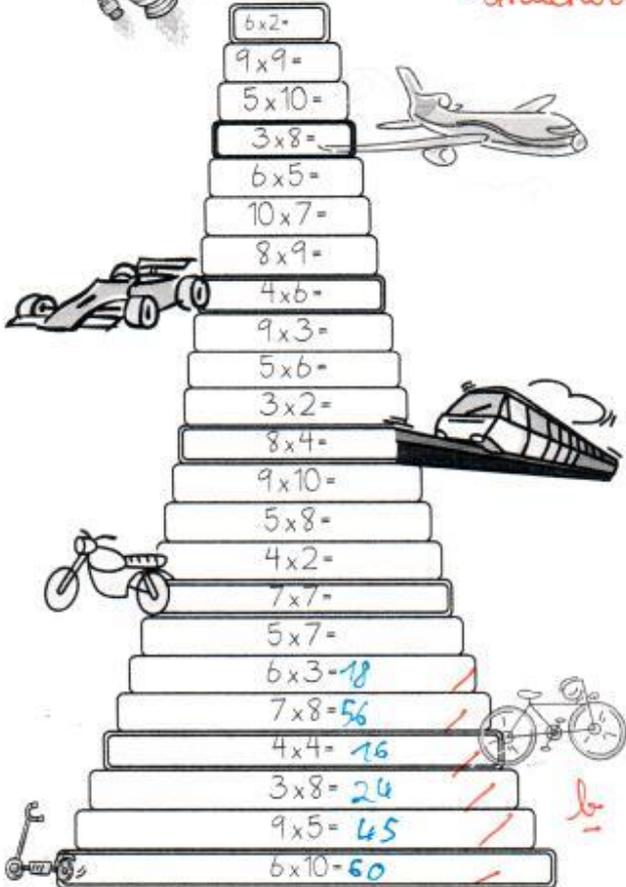
21.02.2015

Annexe V : Production d'Horebe, première semaine

Horebe

MULTI VITESSE 

Finachève



6x2=
9x9=
5x10=
3x8=
6x5=
10x7=
8x9=
4x6=
9x3=
5x6=
3x2=
8x4=
9x10=
5x8=
4x2=
7x7=
5x7=
6x3=18
7x8=56
4x4=16
3x8=24
9x5=45
6x10=60

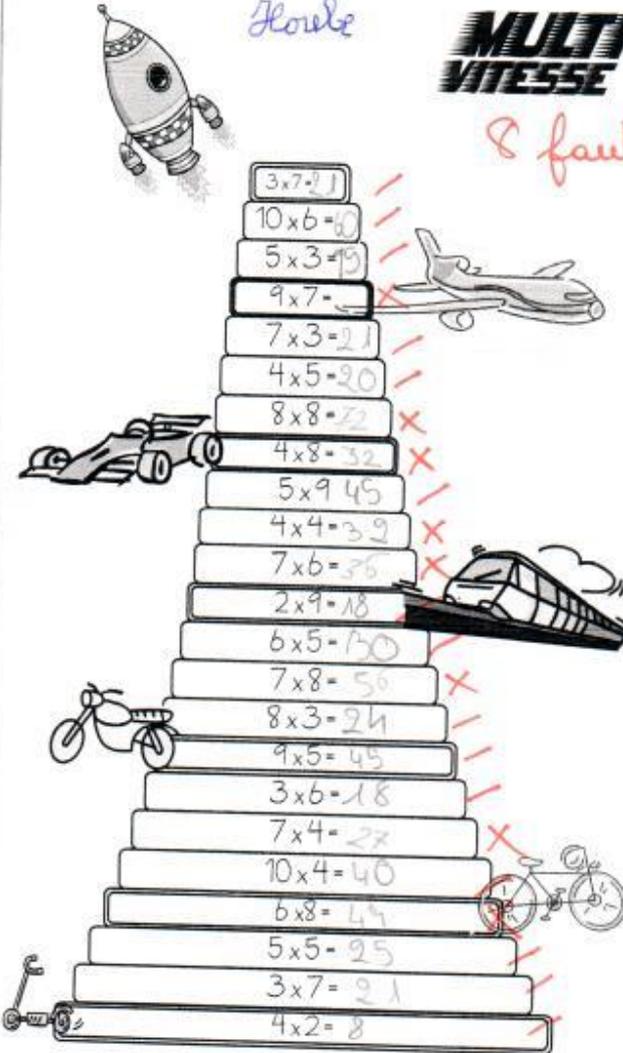
20/01/2015

Annexe VI : Production d'Horebe, deuxième semaine

Flouze

MULTI VITESSE 

8 fautes.



A hand-drawn illustration of a rocket, a jet airplane, a Formula 1 car, a train, a motorcycle, and a bicycle, all positioned around a central stack of multiplication problems. The stack consists of 20 rectangular blocks, each containing a multiplication problem. Red 'X' marks are placed to the right of several blocks, indicating errors. The problems are: $3 \times 7 = 21$, $10 \times 6 = 60$, $5 \times 3 = 15$, $9 \times 7 = 63$, $7 \times 3 = 21$, $4 \times 5 = 20$, $8 \times 8 = 72$, $4 \times 8 = 32$, $5 \times 9 = 45$, $4 \times 4 = 16$, $7 \times 6 = 42$, $2 \times 9 = 18$, $6 \times 5 = 30$, $7 \times 8 = 56$, $8 \times 3 = 24$, $9 \times 5 = 45$, $3 \times 6 = 18$, $7 \times 4 = 28$, $10 \times 4 = 40$, $6 \times 8 = 48$, $5 \times 5 = 25$, $3 \times 7 = 21$, and $4 \times 2 = 8$. The errors are marked with red 'X' marks to the right of the blocks: $9 \times 7 = 63$, $4 \times 4 = 16$, $7 \times 8 = 56$, and $3 \times 7 = 21$.

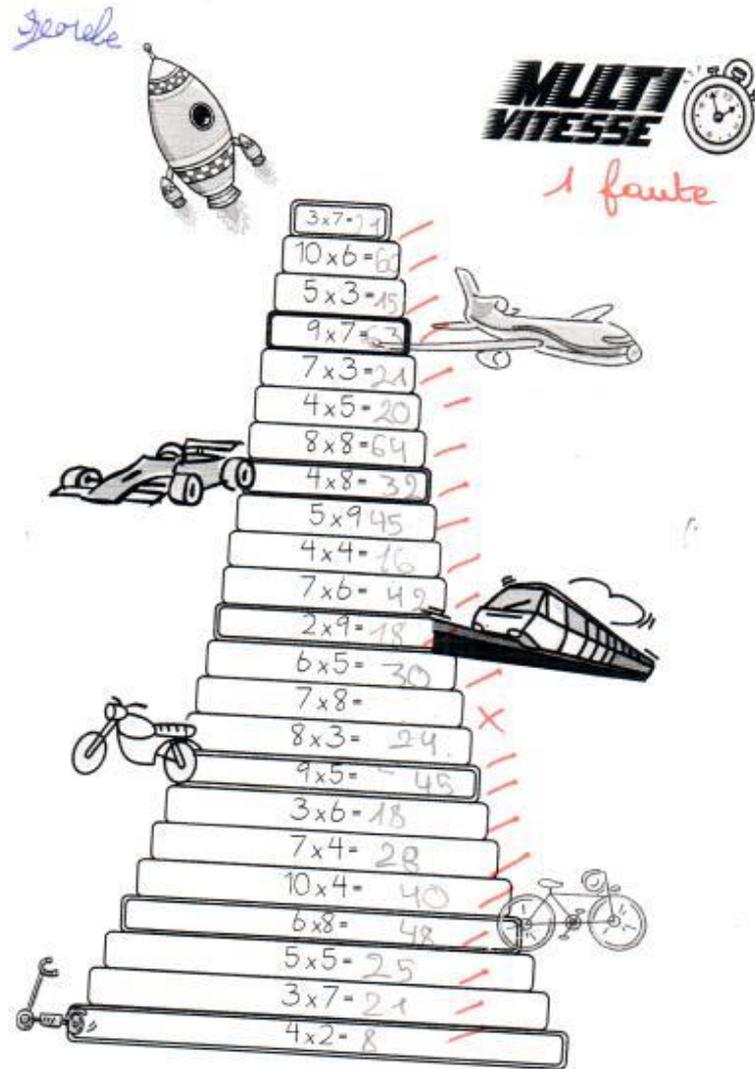
27/01/2015

Annexe VII : Production d'Horebe, troisième semaine

Seconde

MULTI VITESSE 

1 faute



3x7=21
10x6=60
5x3=15
9x7=63
7x3=21
4x5=20
8x8=64
4x8=32
5x9=45
4x4=16
7x6=42
2x9=18
6x5=30
7x8=56
8x3=24
9x5=45
3x6=18
7x4=28
10x4=40
6x8=48
5x5=25
3x7=21
4x2=8

3/02/2015

Table des annexes

Questionnaires

Annexe I: Exemple du questionnaire distribué	50
--	----

Productions d'élèves

Annexe II : Production de Jessica (première semaine)	52
--	----

Annexe III : Production de Jessica (deuxième semaine).....	53
--	----

Annexe IV : Production de Jessica (troisième semaine)	54
---	----

Annexe V : Production d'Horebe (première semaine).....	55
--	----

Annexe VI : Production d'Horebe (deuxième semaine)	56
--	----

Annexe VII : Production d'Horebe (troisième semaine)	57
--	----

Table des graphiques et tableaux

Graphiques

Graphique n°1 : Utilisation du jeu en classe	27
Graphique n°2 : Fréquence d'utilisation du jeu en classe	29
Graphique n°3 : Part d'enseignants ayant observé une amélioration des résultats	32

Tableaux

Tableau n°1 : Objectifs des enseignants dans l'utilisation du jeu	30
Tableau n°2 : Publics visés par les enseignants	31
Tableau n°3 : Effets du jeu sur les élèves.....	31
Tableau n°4 : Elèves concernés par une amélioration des résultats.....	33
Tableau n°5 : Avantages et inconvénients de l'aspect ludique	38
Tableau n°6 : Impact du défi observé par les enseignants	38
Tableau n°7 : Sous-domaines ayant recours aux jeux.....	39

Table des matières

Page de remerciements	2
Sommaire	3
Introduction	4
Partie I: Cadre théorique	6
I. Comment définir le jeu?	6
II. Les différents types de jeux.....	9
1. Le jeu ludique	9
2. Le jeu éducatif.....	11
3. Le jeu pédagogique	12
III. Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant	13
IV. Le jeu à l'école: place et évolution	15
V. Les effets du jeu dans les apprentissages: les <i>Serious Game</i>	16
A. Mise en lumière sur un concept innovant	17
B. Compte-rendu de l'étude	18
1. Le lien avec la pédagogie classique	19
2. Constats et pratiques des enseignants	19
3. Effets sur le public concerné.....	20
4. Des conceptions différentes dans les systèmes éducatifs	21
Partie II: Objet d'étude, problématique et hypothèses	23
Partie III: Méthodologie	24
I. Populations et outils de recherche	24
II. Déroulement des enquêtes.....	25
Partie IV : Présentation et analyse des résultats	27
I. Résultats des questionnaires.....	27
II. Résultats des observations.....	34

A. Rituels ludiques en mathématiques.....	34
B. Application ludique en français.....	36
III. Compte-rendu des entretiens	37
A. Eclairages sur les questions de recherche	37
B. Eclairages sur les hypothèses de recherche.....	38
C. Le jeu dans les apprentissages fondamentaux.....	39
IV. Conclusion intermédiaire	40
Partie V : Discussion des résultats	41
I. Le jeu: un outil pédagogique voulu, pensé, et réfléchi.....	41
II. L'impact du défi sur les élèves	42
III. Le jeu dans la transmission des apprentissages fondamentaux.....	44
IV. Conclusion intermédiaire	45
Conclusion.....	46
Bibliographie.....	48
Annexe I.....	50
Annexe II.....	52
Annexe III	53
Annexe IV	54
Annexe V.....	55
Annexe VI.....	56
Annexe VII.....	57
Table des annexes.....	58
Table des graphiques et tableaux	59
Table des matières	60
Résumé.....	62

Résumé

Si jouer à l'école maternelle est indiscutable pour transmettre les apprentissages, le jeu peine à se faire une place dans les cycles suivants. Pourquoi cette mise à l'écart de ce support qui, proche de la réalité quotidienne de l'enfant, pourrait s'avérer riche en efficacité ?

Le jeu, perçu communément comme un divertissement, a-t-il sa place à l'école, lieu dont l'objectif premier est de travailler ? Alors que des pays comme le Danemark incluent le recours aux jeux dans les textes officiels et revendiquent son utilisation le plus longtemps possible dans la scolarité de l'enfant, notre système éducatif français reste sceptique à l'idée d'apprendre par le jeu au cycle 3.

Par ailleurs, il existe une multitude de jeux, à caractère ludique, éducatif et pédagogique. Pourquoi ne pas établir une relation entre jeu et apprentissages afin de favoriser le transfert de connaissances dans les domaines fondamentaux que sont le français et les mathématiques ? Dans quelles mesures le jeu pourrait-il être un facteur d'amélioration des résultats scolaires des élèves dans ces disciplines ? Le jeu et ses différents aspects sont-ils formateurs ? Ou peuvent-ils être au contraire une barrière aux apprentissages ? C'est à ces questions que ce mémoire tentera de répondre par le biais d'éléments théoriques et pratiques.

Mots-clés : Jeu ; Apprentissages fondamentaux ; Outil pédagogique ; Réussite ; Enseignement ; Connaissances ;