

# Le jeu caché en classe comme espace transitionnel à la maternelle

---

Monick Lebrun-Niesing

*Université Victor Segalen, Bordeaux 2*

Krasimira Marinova

*Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

## Résumé

Cet article s'intéresse à un phénomène ludique singulier : le jeu caché en classe maternelle. Une recherche qualitative interprétative a permis d'observer ce jeu non autorisé qui crée son propre espace dans un cadre scolaire qui lui est souvent hostile. Trois types de jeu caché ont été identifiés, ceux *des engrenages*, *du faire-comme-si* et *du trouver-crée*. L'analyse révèle que le jeu caché constitue un espace transitionnel permettant à l'enfant de s'approprier l'univers scolaire. Nous en concluons que le jeu caché relève de la nature même de l'enfant et qu'il exprime une tendance de regain du jeu plutôt que de son déclin.

*Mots-clés* : enfant, jeu caché, espace transitionnel, maternelle

## Abstract

This article focuses on a singular ludic phenomenon: hidden-play in preschool class. This qualitative-interpretative study permitted us to observe unauthorized play which creates its own space in an educational environment that is often hostile to it. Three types of hidden play were identified: *gearing-play*, *acting-as-if*, and *finding-creating*. Analysis reveals that the hidden-play represents a transitional space allowing the child to appropriate the school universe. We conclude that the hidden-play is within the very nature of the child and expresses a trend of regaining play rather than its decline.

*Keywords:* child, hidden-play, transitional space, preschool class

## Introduction

### **Le jeu à l'école maternelle : entre le discours officiel et les pratiques**

Au cours des dernières décennies, d'importantes réformes des systèmes éducatifs ont été entreprises dans plusieurs sociétés occidentales. En seulement quelques décennies, on a vu émerger, et très vite s'imposer, un modèle scolaire d'apprentissage par compétence inspiré du modèle de l'entreprise. Dans cette perspective, la compétence est comprise comme un « savoir-agir avec pertinence dans un contexte professionnel » (Le Boterf, 2002, p. 46), et ce, en mobilisant, intégrant et orchestrant les ressources disponibles (Perrenoud, 2004). L'attente d'efficacité, centrale dans cette approche, a entraîné une quête d'excellence et la petite enfance n'a pu échapper à cette tendance. En effet, le grand potentiel de développement du jeune enfant motive certains chercheurs, décideurs et éducateurs à préconiser, sous le couvert d'une « stimulation précoce » et d'une « prévention des futures difficultés », un enseignement systématique, franc et direct des savoirs de plus en plus complexes, concrets, visibles et facilement évaluables (Garnier, 2014). Ainsi, pouvons-nous observer « une culture du résultat » (Lebrun-Niesing, 2011) qui nous immerge et qui semble dicter les choix pédagogiques dès la maternelle. Cette tendance éducative pourrait expliquer, ne serait-ce qu'en partie, le phénomène de marginalisation et de fragilisation du jeu à l'école maternelle, phénomène observé tant en France que dans d'autres pays d'Europe et d'Amérique du Nord (Miller et Almon, 2009; Thouroude, 2010).

Dès l'entrée en matière, précisons avec Brougère (2005) que le jeu est largement considéré comme une norme pédagogique au préscolaire et que sa valeur éducative semble reconnue par les décideurs. Toutefois, les pratiques diffèrent souvent du discours officiel, lequel demeure « pro-jeu ». En réalité, de nombreux curricula préscolaires, dans différents pays, sont appuyés sur le jeu ou, du moins, prétendent l'être. Cependant, l'importance accordée au jeu suit des logiques différentes. Prenons comme exemples le programme d'éducation préscolaire du Québec (MEQ, 2001) et celui de France (MENESR, 2015). Si le premier prescrit que le jeu et les autres activités spontanées « aient une place de choix à la maternelle et que l'espace et le temps soient organisés en conséquence » (p. 52), le second met le jeu exclusivement au service des apprentissages. On lit,

dans le programme français, que l'enseignante « propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques » (MENESR, 2015, p. 2). Ainsi, pouvons-nous nous questionner avec Brougère (2005), s'il s'agit ici d'une ruse pédagogique, d'une façon de présenter comme jeu une activité qui ne relève pas de l'initiative de l'enfant. Bien que la présence du jeu à l'école maternelle soit normative, certains (pour ne pas dire « plusieurs ») milieux éducatifs adhérant à la valeur d'excellence réduisent sa place pour laisser de l'espace et du temps à des activités organisées et structurées (Brougère, 2005; Garnier, 2014; Miller et Almon, 2009; Thouroude, 2010). Une ambiguïté colore donc la réalité préscolaire : le jeu est véhiculé comme une norme éducative dans les programmes ministériels, mais dans les pratiques, où son existence devient une question de valeurs, il est souvent marginalisé, fragilisé et oublié. Ce constat renvoie à l'idée d'une quasi-disparition du jeu de la vie de l'enfant attribuable à la quête d'excellence et de résultats immédiats. Elkind (1981) était l'un des premiers à sonner l'alarme que la tendance à vouloir créer des « super enfants » constitue la cause principale du stress chez l'enfant et représente un risque de déclin du jeu. Le déclin du jeu, prévient Elkind (2007), entraînera inévitablement la perte des bénéfices qu'il apportait au développement des enfants. Dans ce sens, Garnier (2005) mentionne que les exigences d'excellence et de rendement scolaire misent plutôt sur les « disciplines rentables » et que le jeu risque d'être confondu avec des distractions plaisantes qui n'ont rien à faire à l'école. Se centrant sur les compétences langagières et cognitives plutôt que sur les compétences sociales et affectives, l'importance du jeu à l'école maternelle française diminue (Garnier, 2014). À cet égard, Thouroude (2010) constate que « l'école maternelle française contemporaine évacue le jeu, le marginalise, au profit d'activités structurées immédiatement évaluables » (p. 54). Étudiant la transformation de l'espace du jeu dans la société de consommation, Périno (2006) souligne que « ni en famille, ni à l'école, ni dans les loisirs de plus en plus dirigés, le jeu libre ne trouve plus de vraie place. [...] Aujourd'hui, l'activité de jeu se fait rare et se trouve tantôt détournée au profit d'apprentissages de tous ordres, tantôt déniée » (p. 37). Baie (2009), poursuivant la pensée de Périno, pose la question à savoir si les jeux à l'école, en Belgique, sont des chimères culturelles ou la réalité. Au Québec, Thériault et Doucet (2010) évoquent que sous « les pressions de certains parents et [...] de certains décideurs » (p. 112), l'espace et le temps consacrés au jeu à la maternelle diminuent. Observant que nombre d'activités à caractère ludique, mais structurées, initiées et dirigées par l'adulte prétendent être un jeu, Brougère (2005) conclut qu'à la maternelle « le

jeu libre devient un mythe rarement atteint » (p. 78). En effet, le jeu, tel qu'il est pensé dans le modèle qu'avance Brougère (1995), est une activité de second degré (d'où l'idée de faire-semblant), libre et frivole, où toute décision appartient aux joueurs, mais aussi une activité incertaine. Cette incertitude renvoie, quant à elle, à une absence de conséquences. Ainsi, « accepter l'absence et la minimalisation des conséquences du jeu, c'est aussi accepter que l'on puisse ne pas apprendre » dit Brougère (2010, p. 54). Les apprentissages seraient donc « incontrôlables », ce qui rend le jeu peu compatible avec une pédagogie visant les résultats.

### **Le jeu de l'enfant entre le déclin et le regain : la construction d'un jeu caché**

La réalité éducative décrite plus haut s'inscrit dans les changements socio-économiques survenus au cours du dernier siècle, lesquels ont entraîné, à leur tour, des conséquences importantes pour le monde enfantin. Aujourd'hui, les fratries sont moins nombreuses, les groupes d'amis qui jouent dans la rue se font rares et les classes préscolaires accueillent des enfants du même âge. Le processus d'apprentissage culturel inter-pairs étant entravé par ce nouveau mode de vie, les conséquences sur le jeu se font déjà sentir. En effet, « l'enfant privé de modèles et de stimulation des aînés se trouve dans une situation ludique d'une extrême pauvreté » (Michelet, 1999, p. 97). Miller et Almon (2009) expriment l'inquiétude que, dans un monde saturé par les médias, les jeunes enfants auraient désappris à jouer de façon créative. Même si certaines initiatives scolaires en Belgique offrent une lueur d'espoir, Baie (2008) remarque aussi que « les enfants pris dans leurs activités extrascolaires [...] ne trouvent plus le temps ou l'envie de jouer » (p. 5). Karpov (2005) et Johnson, Christie et Wardle (2005) mentionnent que le jeu des enfants du début de notre siècle semble plus pauvre que celui de leurs grands-parents, et ce, tant en termes de temps et d'espace qu'en termes de complexité et de créativité.

Malgré ces faits alarmants, avant de parler d'un éventuel déclin du jeu, il serait légitime, à notre avis, de nous demander si cet état ne serait pas imputable à une éducation qui « ne donne pas à jouer ». Les enfants, quant à eux, ont toujours le besoin de jouer et, semble-t-il, ne sont aucunement prêts à sacrifier le jeu en faveur des objectifs éducatifs qui ne sont pas les leurs. En dépit de l'institution scolaire, ils consacrent au jeu

une grande partie de la journée et ce temps augmente s'ils ont été privés « d'occasions de jouer pendant un certain temps » (Synthèse sur le jeu, 2010, p. 1).

Quoique menacé, le jeu perdure et la culture ludique ne disparaît pas. Bien au contraire : elle est un « ensemble vivant, diversifié selon les individus et les groupes, en fonction des habitudes de jeu, des conditions climatiques ou spatiales » (Brougère, 2002, p. 30). Dans cette optique, des études ethnographiques et anthropologiques révèlent que les enfants, en inventant, en apprenant et en échangeant des jeux, construisent et « font perdurer une culture enfantine indispensable à leur identité d'enfants » (Delalande, 2009, p. 5). Dans un cadre scolaire maîtrisé par l'enseignant, ils accaparent un espace-temps à l'abri des adultes où ils construisent une réalité « entre-eux ». Avec Borba (2009), nous pouvons « comprendre cet espace comme un univers particulier, structuré par des règles, des codes, des connaissances, des rites communs, de l'imaginaire enfantin » (p. 110). Même si – nous le savons – à la maternelle et ailleurs, « les enfants aiment jouer dans les fourrés, les coins sombres et sous les escaliers » (Hyvonen, 2011, p. 74), ce n'est pas la structure physique de l'espace qui forme cet univers. Il s'agit ici d'un espace-temps symbolique qui peut coïncider avec l'espace-temps réel. Il s'agit plutôt d'un réaménagement que les enfants font, en jouant, de leurs mondes pour les rendre soit moins effrayants, soit moins ennuyeux (Sutton-Smith, 1999). En d'autres mots, c'est un *espace transitionnel* où les enfants s'accordent, entre autres, la possibilité de transformer l'activité et où un *jeu caché* devient possible.

Quelques rares recherches<sup>1</sup> se penchent notamment sur les transformations de l'activité que réalisent les enfants dans cet espace, transformations aboutissant souvent à un jeu. Il s'agit ici d'une réponse enfantine à la « contradiction entre l'organisation de l'école et les besoins apparents des enfants » (King, 1982, p. 322). En effet, l'organisation de l'espace et du temps étant imposée par l'enseignante, l'enfant se retrouve dans une situation frustrante : il est contraint de retenir son envie de jouer, d'obéir à des règles de conduite parfois trop strictes, d'altérer ses envies, d'accomplir des tâches scolaires et de se livrer à des activités qui ne relèvent pas de son initiative. Cependant, comme l'aperçoivent King (1982) et Romero (1991), les enfants n'acceptent pas passivement l'organisation imposée par l'enseignante; au contraire, ils cherchent constamment à la dévier, à la remanier afin de s'appropriier l'espace et le temps. Le jeu intervient ici comme

---

1 Des recherches plus récentes sur ce sujet n'ont pas pu être repérées.

« une forme de résistance aux exigences quotidiennes » (King, 1982, p. 321). Roméro (1991) observe comment les enfants défient et essaient de redéfinir l'organisation du travail en le transformant en jeu. Selon cette auteure, c'est notamment l'intervention de l'enseignante « *It's not time to play it's time to clean up* » (Romero, 1991, p. 129) qui témoigne du fait que ce jeu n'est ni permis ni toléré en classe. Qui plus est, il est obstrué par les normes d'activité scolaire et empêché par l'enseignante. De même, lors d'une étude ethnographique portant sur l'ordre social au quotidien de l'école maternelle en Israël, Golden (2006) observe, que les enseignantes reprochent aux enfants d'apporter « un jouet destiné aux jeux de l'intérieur dans la cour de l'extérieur » (p. 373). Bien que l'auteure ne le mentionne pas explicitement, on peut lire cet acte des enfants comme une tentative, ou du moins comme une intention de se livrer à un jeu non autorisé, donc à un *jeu caché*.

Mais que savons-nous du *jeu caché* des enfants qui déstabilise plusieurs enseignantes et en met certaines en colère? Émerge-t-il dans des activités scolaires qui ont une tout autre visée? Illustre-t-il un retour du jeune élève à sa nature d'enfant, un retour qui lui permet d'affronter un quotidien scolaire parfois trop chargé d'exigences? Notre article est donc une invitation à pénétrer cet univers singulier à la maternelle où les enfants construisent un espace transitionnel donnant lieu à un *jeu caché*. Nous appréhendons ce jeu comme une expression particulière du phénomène ludique : un jeu ni autorisé ni surveillé, un jeu qui crée son propre espace et réclame son existence dans un cadre scolaire qui lui est souvent hostile. Notre objectif consiste donc à mettre à jour ce jeu négocié et caché au sein des activités structurées et dirigées à la maternelle. Dans ce but, nous essayons de répertorier et d'analyser les situations d'un registre ludique où l'enfant concilie l'écoute de l'enseignante et l'espace de *jeu caché* qu'il construit.

## Cadre théorique

Nous nous référons à la théorie *des cadres d'expérience* de Goffman, ainsi qu'à celle des *espaces transitionnels* de Winnicott. C'est dans un constant aller-retour entre ces deux perspectives que nous cherchons à comprendre le *jeu caché* dans la salle de classe et son rôle dans la construction identitaire du jeune enfant.

La perspective goffmanienne nous amène à appréhender le *jeu caché* comme une situation, soit comme « un environnement fait de possibilités mutuelles de contrôle, au

sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont “présents” et lui sont similairement accessibles » (Goffman, 1988, p. 146). Sur ce plan se réalise une expérience humaine partagée à travers l’interaction engageant une pluralité de significations (Cefaï et Gardella, 2012). Or, les cadres dans la conception goffmanienne ne sont pas des « schèmes mentaux » ou des « représentations collectives », mais des opérations de cadrage qui organisent la configuration et la signification des activités (Cefaï et Gardella, 2012). S’inspirant de Bateson, Goffman (1991) maintient l’idée que toute activité humaine se situe dans un cadre d’expérience, lequel peut être primaire ou secondaire. Rappelons qu’avec Bateson (1977), « dans le processus primaire, carte et territoire<sup>2</sup> sont assimilés l’un à l’autre; dans le processus secondaire, ils peuvent être distingués [...]. En ce qui concerne le jeu, ils sont à la fois “assimilés et distingués” » (p. 216). Le jeu serait alors une combinaison complexe où le message « ceci est un jeu » (Bateson, 1977) définit un cadre paradoxal. Par ailleurs, le cadre primaire nous permet, « dans une situation donnée, d’accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification » (Bateson, 1977, p. 30). Il s’agit donc d’un schème interprétatif qui n’a fait l’objet d’aucune interprétation préalable. Tous les participants seront alors « en phase dans leur saisie d’un même sens de ce qu’ils sont en train de faire » (Cefaï et Gardella, 2012 p. 237). Le cadre secondaire, quant à lui, se greffe au cadre primaire et renvoie à une transformation de l’activité. L’analyse des cadres ne serait toutefois pas possible, selon Goffman (1991), si on ne tient pas compte du *mode (key)* par lequel s’effectue la *modalisation* de l’activité. « Par mode, [écrit-il,] j’entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d’un sens par l’application d’un cadre primaire, se transforme en une autre activité » (Goffman, 1991, p. 52). Or, les activités étant rarement « franches », des modifications et des transformations se produisent tout au long de leur réalisation. Les transformations des activités « nous permettent de plaisanter, de tromper, d’expérimenter, de répéter, de rêver ou de fantasmer » (Goffman, 1991, p. 551). Étant « une activité de deuxième degré [...] qui suppose la reprise de significations [des choses] de la vie quotidienne pour leur donner un autre sens » (Brogère, 2002, p. 27), le jeu est sans contredit le meilleur exemple d’une telle transformation des activités.

---

2 Bateson reprend ici la notion de la relation carte-territoire de Korzybski, selon laquelle la carte n’est pas le territoire, comme le message n’est pas les objets qu’il dénote.

La théorie de Winnicott, quant à elle, nous permet de comprendre le *jeu caché* comme un *espace transitionnel* pour l'enfant. Winnicott (1975) insiste sur l'importance qu'il y a à laisser l'enfant se détourner du cadre pour qu'il puisse se construire. Il nous apprend que *l'aire intermédiaire d'expérience* constitue la plus grande partie du vécu de l'enfant. Cette aire « subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif » (Winnicott, 1975, p. 25). L'utilisation d'*espaces transitionnels* permet à l'enfant de combler la frustration ou l'angoisse d'une situation vécue par lui comme non familière. Une étape nouvelle est franchie quand l'enfant, par le jeu, peut faire fonctionner cet espace d'illusion et d'omnipotence, tout en sachant ce qu'est la réalité et ce qu'est l'illusion qu'il met en place : c'est là qu'intervient l'*espace transitionnel* du jeu.

S'inscrivant dans ce double cadre de référence, il devient donc possible d'analyser comment le *jeu caché* s'empare des éléments de la vie ordinaire, les transpose dans un autre cadre et devient un *espace transitionnel*. Notre étude s'appuie donc sur deux construits théoriques, soit le *jeu caché* et l'*espace transitionnel*. Pour nous, le *jeu caché* est un jeu qui a lieu dans le cadre scolaire, mais gardé secret de l'enseignante. Ce jeu est négocié, mais sa négociation est présentée en une autre activité, différente du jeu lui-même. C'est une sorte de *playing* où les règles sont flottantes, un monde qui bouge et qui laisse une liberté d'action. Dans ce sens, le *jeu caché*, lui-même, est considéré comme un *espace transitionnel* qui concilie l'identité de l'enfant et son avenir d'élève.

## Méthodologie

Nous avons opté pour une recherche qualitative/interprétative, laquelle vise à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences.

Nous mettons ici en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales au niveau du *jeu caché*. Notre analyse du *jeu caché* en classe se fonde sur le modèle d'études de cas situationnelles (Passeron Revel, 2005).

Nous sommes particulièrement intéressées par la singularité de la situation-jeu dans la classe, alors que le jeu n'est pas autorisé ordinairement lors d'activités d'apprentissage dirigées, ainsi qu'à sa mise en intrigue narrative. Cette singularité a été appréhendée dans

toute sa richesse et sa complexité grâce à de multiples observations réalisées en classe maternelle.

L'observation en milieu naturel et l'analyse qualitative de type ethnographique ont été privilégiées. La faible visibilité du processus de *jeu caché* — d'abord observé par hasard — ainsi que sa difficile accessibilité, en dehors des observations systématiques, ont rendu nécessaire cette méthodologie d'observation naturelle. Nous avons tenu un journal de bord, soit un journal de terrain servant à prendre des notes au vol et à transcrire les situations observées qui deviennent des données ethnographiques : nous avons observé les enfants en situation didactique dans dix écoles maternelles de la petite section à la grande section du département français de la Gironde. Les observations<sup>3</sup>, d'une durée d'environ une heure et demie, ont été effectuées à raison de quatre séjours de trois jours dans chaque école. Les observations commençaient à notre arrivée dans la classe le matin, à l'accueil, et elles se poursuivaient ensuite lors des activités dirigées. Le but de ces observations était de mieux connaître et comprendre la réalité quotidienne du travail des élèves en classe et de mieux saisir les complexités des pratiques d'apprentissage des enfants. Nous avons adopté une posture d'ethnographe qui implique, entre autres, l'engagement personnel du chercheur dans sa collecte de données (Devereux, 1980). Par conséquent, nous avons procédé par plans rapprochés, ou zooms, là où les sociologues regardent systématiquement de plus haut et de plus loin (Beaud, 2003). Cette façon de faire nous a permis de choisir certaines situations, plutôt que d'autres, pour mieux saisir le phénomène étudié.

Concernant l'analyse des données ethnographiques, la mise de sens (élément central d'interprétation) s'est faite au fur et à mesure, durant la phase de terrain, ainsi que le préconise Becker (1958). Il distingue quatre étapes dans une conduite valide de l'analyse. Ce sont ces étapes que nous suivons dans l'analyse de données recueillies :

- *L'identification et la recherche systématique* de tous les éléments pouvant étayer une plus grande compréhension-connaissance du milieu.

---

3 Les observations ont été menées par M. Lebrun-Niesing dans le cadre d'une enquête visant à observer les enfants dans des séances d'activités et réalisées dans plusieurs écoles maternelles (petite section : 2 ans et demi à 3 ans et demi, moyenne section : 3 ans et demi à 4 ans et demi, grande section : 4 ans et demi à 5 ans et demi). Les effectifs de classe varient selon les écoles, mais se situent très souvent de 25 à 30 élèves pour une seule enseignante.

- *La vérification de la fréquence du phénomène étudié*, consistant en une étape de sélection parmi les indices rassemblés, qui permettrait au chercheur une meilleure focalisation sur les spécificités et ses dimensions les plus significatives.
- *L'incorporation des données individuelles recueillies dans un modèle plus général* reflétant les relations et les éléments culturels de la situation étudiée.
- *L'analyse finale et la présentation des résultats* : Becker préconise de faire ressortir les éléments observés tels quels et de les répertorier.

Pour l'interprétation des résultats, nous avons utilisé une grille d'analyse nous permettant la découverte et la mise à jour d'éléments propres au terrain, pour nous aider à comprendre et peut-être à expliquer une certaine réalité des observations du *jeu caché*. Nous avons repris le schéma d'analyse de Genvo (2013) (voir figure 1 ci-après) pour interpréter nos observations. En effet, les situations observées se réfèrent à la fois à trois sphères : *la structure de jeu, le contexte pragmatique* (la réalité extérieure) et *la fiction et l'imaginaire* (réalité intérieure). Ces trois sphères sont toutes en relation avec *l'aire intermédiaire d'expérience*, car jouer c'est habiter l'espace intermédiaire, l'entre-deux du dehors (la réalité extérieure) et du dedans (la réalité intérieure). De ce fait, nous avons vu que le joueur ne se fixe pas uniquement des buts, il agence son scénario de jeu pour y parvenir avec un certain nombre de moyens. Nous avons donc observé la particularité des moyens mis en œuvre dans le *jeu caché*, tout en considérant l'imprévisibilité qui dépend des connaissances du joueur et de sa position dans le jeu. Nous avons aussi essayé d'interpréter les agencements produits dans le *jeu caché* qui sont créés par l'attitude ludique, tels qu'Henriot (1989) les désigne.

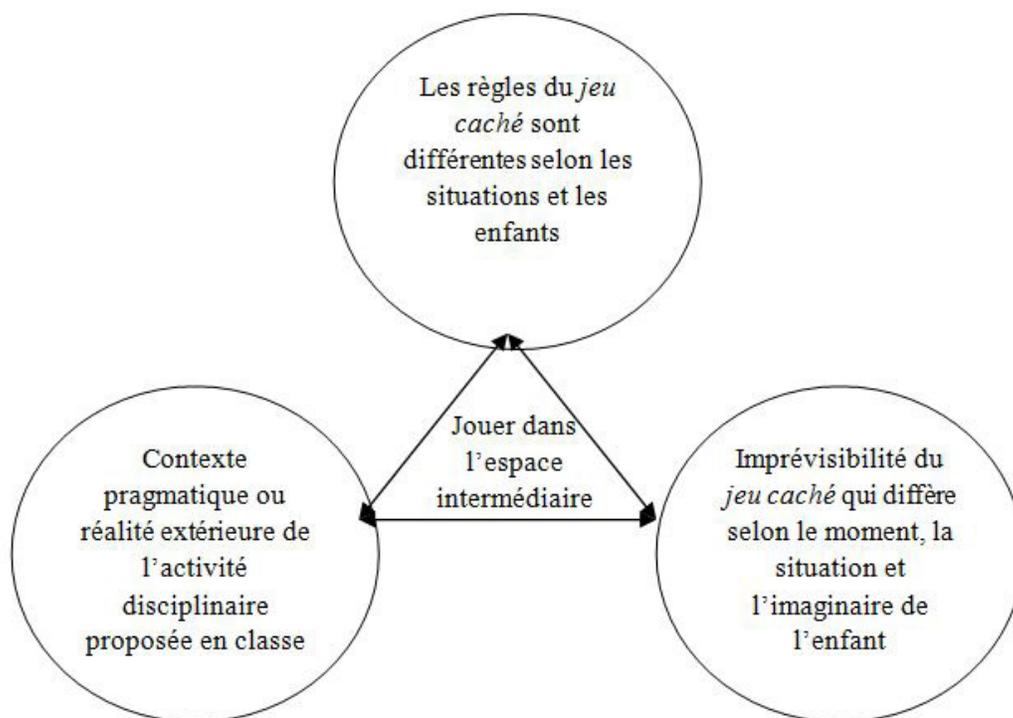


Figure 1. Schéma d'interprétation des situations du jeu caché, inspiré du modèle de ludicisation de S. Genvo (2013)

## Résultats et discussion

Nous avons tout d'abord observé, par hasard, que dans une classe maternelle, des enfants de Grande Section ont pu trouver-crée un espace-temps spécifique de liaison et de séparation avec le temps de la classe : le *jeu caché*. Si les termes en eux-mêmes sont déjà source de jeu avec les représentations et invitent à la réflexion, « comment cet espace-temps a-t-il pu devenir un *espace transitionnel* pour les enfants, un espace de jeu dans l'apprentissage même des disciplines ? », nous sommes-nous questionnées. Ensuite, toutes nos observations se sont portées sur ce que pouvait révéler ce *jeu caché* et sur les fonctions auxquelles il pouvait faire référence pour les enfants.

Cette démarche nous a amenées à distinguer trois types de *jeu caché* selon les situations observées :

**1. Le jeu des engrenages** ou le fait de se conformer à la consigne en l'aménageant avec un degré de liberté. Ce *jeu caché* permet, semble-t-il, de mieux s'approprier les rites sociaux de la classe (Lebrun-Niesing et Marinova, 2013). Le *jeu caché* peut donc être cet intervalle entre la consigne édictée par l'enseignante et l'interprétation qu'en fait l'enfant, ce qui rappelle le jeu entre deux pièces d'une mécanique de précision. Ce jeu est nécessaire au bon fonctionnement du système qu'il soit mécanique ou scolaire comme nous le montre cette situation :

|| C'est le début de la classe et les enfants de Grande Section sont invités à se rassembler et à s'asseoir sur des bancs pour les rituels de la journée. Tout d'abord, les enfants se bousculent pour être à côté de leur copain ou de l'enseignante : c'est une bagarre bruyante qui s'organise pour obtenir la place convoitée. Alors même que le cadre des rituels est très structuré, la plupart des enfants s'emparent de cet espace pour y jouer un tout autre jeu. Il y a d'abord le jeu des « guilis », où Robin<sup>4</sup> chatouille son copain Kévin qui rit et se fait gronder par l'enseignante. Ils arrêtent une minute ou deux, puis reprennent sans vergogne. Il y a aussi Tristan et Simon qui jouent avec une petite voiture, en la cachant derrière leur dos. Puis, Camille qui montre ses Polly Pocket à Clémentine et qui lui chuchote de petits secrets. Sonia joue avec le Velcro de ses nouvelles chaussures, ce qui entraîne d'autres enfants dans cette exploration ludique. ||

Dans la mesure où jouer est un mouvement, le jeu est une activité essentielle à la vie de la classe au sens où nous l'entendons ici : l'enfant doit être acteur de son rôle d'élève. Prenons également la situation de classe de Grande Section où Léo, un petit garçon, répond « Présente ! » pour faire rire l'assemblée et y parvient. L'enseignante reprend alors le contrôle de la situation en énonçant : « Arrêtez de parler. Ça suffit. Et arrêtez un peu de rire, ce n'est pas amusant! C'est un garçon, alors il doit répondre "présent" et non "présente"! » Cependant, le jeu de réponses inversées continue : les filles répondent « Présent », alors que les garçons répondent « Présente ». Toutefois, les enfants montrent qu'ils ont bien compris la consigne, mais jouent avec elle dans une perspective de jeu en tant qu'espace de liberté.

---

4 Tous les noms sont fictifs.

**2. Le jeu du faire-comme-si** ou latitude laissée à l'enfant dans son action d'élève, dans le sens de « laisser du jeu » et offrir un espace de changement ou d'appropriation des connaissances. L'enfant recrée de manière symbolique la connaissance disciplinaire, lui permettant ainsi d'acquérir de nouvelles compétences affectives, relationnelles et cognitives, en « imitant pour de faux » dans un cadre dont l'adulte est le garant. Une distance s'effectue ainsi dans un aller-retour constant entre le contexte réel et le contexte imaginaire. Henriot (1989) mentionne que le joueur fait *comme s'il* produisait « un agencement et une mise en œuvre plus ou moins coordonnée de moyens » afin d'arriver, de manière rationnelle, à ses fins (p. 221). En témoigne la situation suivante que nous avons observée :

|| Luc, 4 ans, semble se désintéresser des rituels de la date et de la météo du jour. Il est beaucoup plus occupé à jouer avec un ruban rouge qu'il tortille autour de son doigt et à qui il parle, comme si son doigt représentait un personnage. En l'observant, on se rend compte qu'en fait, il écoute bien ce qui se fait, mais le rejoue à sa façon: « Bon, il fait soleil même que je voudrais faire du vélo dehors! » dit-il, en chuchotant à son doigt.

Plus tard, lors d'un atelier de graphisme, cet enfant finit avant les autres et va au coin dînette sans que l'enseignante ne le voie. Il installe une poupée sur une chaise et fait semblant de lui faire la classe. L'enseignante lui enjoint de regagner sa place, car « ce n'est plus l'heure du jeu ». Luc reprend alors son ruban rouge et parle à son doigt, comme si c'était la poupée abandonnée au coin jeu. Il reprend son jeu de faire-semblant et donne à son doigt le rôle de la poupée. ||

C'est par ce jeu de marionnette de ruban rouge que l'enfant s'approprie les actes et les ressentis de cette connaissance. Jouer, c'est penser, se penser, mais aussi penser ce qui est fait lors de cette activité. Luc réinvente donc des codes et des règles dans son jeu, ce qui témoigne de sa créativité à combler les entre-routines, mais également à trouver sa place dans l'univers de la classe. Les jeux inventés de Luc semblent être une autre manière de construire son identité d'élève. Pendant le jeu, il était dans cette *troisième aire* (Winnicott, 1975), cet *espace transitionnel* entre Moi et non-Moi, entre dehors et dedans. C'est un « faire-comme-si » qui permet de ressentir en se mettant dans la peau d'un autre personnage, celui qui arrive à mettre en scène la connaissance de la météo et de son vocabulaire.

**3. Le jeu du trouver-crée**r ou le fait de créer-recréer une consigne ou une contrainte donnée par l'enseignant en une activité ludique.

|| À un autre moment, l'enseignante veut que les élèves se rendent en salle de motricité en faisant un rang par deux et en marchant calmement. Si les premiers enfants se conforment à cette consigne, les enfants suivants jouent derrière. Ceux-ci bavardent et profitent du trajet pour s'exprimer par une gestuelle jouée et dansée. Ainsi, Loan fait un pas de danse et siffle tout en suivant les autres alors que Claire s'amuse à marcher à cloche-pied. Deux autres petites filles, Clotilde et Nola jouent au cheval avec l'écharpe de l'une d'elles, alors que Christophe et Quentin communiquent à propos d'images échangées. ||

Dans cette situation, on peut entrevoir un *trouver-crée*r de l'aire intermédiaire entre ce qui est objectivement perçu et ce qui est subjectivement conçu : c'est par le jeu des identifications croisées que le « Je » créateur de l'enfant peut muer en terrain de jeu le pire désert (Leiris, 1972), c'est-à-dire qu'il a cette capacité naturelle à détourner chaque situation en jeu. C'est ainsi que se produisent, dans la situation observée, la création et la récréation d'un temps et d'un espace par le jeu, dont nous parle Winnicott (1975). Étant un phénomène transitionnel, le jeu assure la continuité des expériences des enfants (Bailly, 2011). Lorsque les enfants nommés plus haut jouent, ils entrent dans une *aire intermédiaire* où la réalité (marcher en rang) n'intervient plus comme une contrainte, mais se voit remodelée en fonction de leurs besoins internes. La situation qui suit peut imaginer, elle aussi, ce propos :

|| Adrien participe à un atelier de peinture : la consigne est de tracer des lignes de peinture parallèles aux roues d'une petite voiture dévolue à cet exercice. Il est très rapidement pris dans cette activité qui semble le fasciner à tel point qu'il continue de tracer des lignes, car il joue à la voiture en faisant un bruit de moteur, alors même que l'enseignante lui dit d'arrêter. Elle lui enlève sa peinture, mais il continue sur la voiture de son camarade qui proteste. ||

Considérons aussi une autre situation :

|| L'enseignante a préparé un parcours avec des obstacles. Les enfants doivent le parcourir les uns après les autres. Thomas, 4 ans, ne veut pas passer par le pont,

car il a peur. Ainsi, il laisse passer tous les enfants devant lui afin d'éviter le pont. Son manège n'est pas vu par l'enseignante. Au bout d'un moment, il s'ennuie et s'assoit par terre. Il s'amuse à compter les enfants qui passent le pont tout en basculant le corps de droite à gauche. Il est comme captivé par ce jeu qu'il recommence et recommence jusqu'à ce que l'enseignante le voie et l'incite à participer au parcours de la salle de jeu. Cependant, il ne veut toujours pas et continue de se balancer comme s'il se calmait de son angoisse à passer le pont, comme si cette mise en équilibre de son corps recréait l'équilibre du pont qu'il devait franchir. ||

Ici, le passage du jeu au travail ou du travail au jeu n'est pas désigné uniquement par la consigne de l'enseignante, mais bien par l'usage qu'en font les enfants. Intervient ici une attitude ludique qui est déterminante dans le jeu (Henriot, 1968) comme l'illustrent les deux situations décrites ci-dessus. En effet, le jeu, dans ces situations, se situe *dans la marge d'indétermination* qui se réfère au fonctionnement détourné d'un objet (la voiture et le pont), ce qui renvoie à l'imprévisibilité du jeu.

Nos observations ont pointé une contagion du jeu à de nombreuses sphères d'activité qui lui étaient autrefois étrangères et qui donnent une actualité nouvelle à la réflexion suivante du philosophe : « Le monde où je vis est un monde où il est de plus en plus question de jeu : non seulement parce qu'il me semble que l'on y joue chaque jour davantage, mais surtout parce que l'idée même du jeu s'applique constamment à de nouvelles situations » (Henriot, 1989, p. 27). En effet, les situations décrites ci-dessus montrent seulement des activités qui peuvent être investies par les enfants comme un jeu, car leur cadre le permet, rendant ainsi possible une attitude ludique. Selon Henriot (1989), l'attitude ludique renvoie à un « procès métaphorique » et à un « imaginaire en acte ». Cette assertion rejoint le point de vue de Schaeffer (1999) qui définit le jeu comme étant une compétence intentionnelle complexe fictionnelle, acquise à un âge très précoce, qui tire profit d'une structuration mentale « pré-cablée » (p. 234). Dans ce sens, Genvo (2013), prenant l'exemple sur le jeu d'échecs, dit que pour entrer véritablement dans le jeu, [le joueur] doit entrer dans un univers de sens singulier : « il va transposer les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau » (Henriot, 1989, p. 221, cité dans Genvo, 2013). Cependant, le joueur du jeu d'échecs, tout comme l'enfant qui joue en classe, ne va pas non plus totalement s'abstraire de la « réalité ordinaire » : jouer ce n'est pas rêver. Comme nous l'avons vu dans la situation présentée dans le *jeu caché* de l'enfant avec

sa marionnette de ruban rouge, Luc sait très bien que sa transposition est un jeu et une réappropriation de ce qui se joue en classe. Il n'est pas dans la rêverie, mais bien dans un processus actif de ce qui est l'enjeu de l'activité. En effet, dans les situations décrites de *jeu caché*, l'enfant qui adopte une posture ludique lors des activités de la classe se comporte comme un élève en construction. Au moyen du jeu, il reconstruit les règles scolaires bien établies, c'est-à-dire qu'il mobilise ses attitudes ludiques dans un monde imagé qu'il se crée. Ceci se fait dans un monde réel, le monde de la classe en interrelation avec les pairs ou seul avec lui-même, comme nous avons pu le montrer dans les situations présentées. Notre interprétation aboutit à l'idée que le *jeu caché* permet un réagencement en profondeur de deux leviers — le monde réel et le monde imaginaire de l'enfant — par lesquels se fait la construction identitaire de l'enfant vers l'élève. Ces deux modes de médiation (monde intérieur et monde extérieur) ne sont pas indépendants l'un de l'autre. Au contraire, ils sont presque totalement complémentaires dans le *jeu caché* que nous avons observé.

Cette étude présente, certes, quelques limites. Une première limite est reliée à la difficulté d'accessibilité du *jeu caché*; celui-ci ne devient visible que dans le cadre d'une observation ethnographique, laquelle n'est ni exhaustive ni parfaite. Une deuxième limite relève de la nature même du *jeu caché*; ce jeu étant une activité spontanée et imprévisible, il a été parfois nécessaire de passer de longs moments dans la classe sans pouvoir repérer le phénomène étudié. Les observations nécessitaient donc beaucoup d'investissement en termes de temps, ce qui rendrait difficile la reproduction de l'étude dans d'autres milieux. Une troisième limite peut être attribuée à la méthode de collecte de données. Il s'agit, en effet, d'une étude ethnographique basée sur des observations, ce qui ne nous permet pas à prétendre à une généralisation des résultats.

## Conclusion

Dans cette étude, nous avons décrit et analysé un phénomène ludique singulier, soit un *jeu caché* qui se déploie en classe, tel que nous l'avons observé à l'école maternelle, en France. C'est un jeu qui surgit dans le cadre scolaire, mais à l'écart du regard de l'enseignante. En effet, l'enfant accapare le temps consacré à une autre activité, le plus souvent dirigée, et par le fait même, transforme cette activité en un *jeu caché*. Ce jeu, qu'il soit

de type « jeu des engrenages », du « faire-comme-si » ou bien du « trouver-créter » est disruptif, dans le sens où il sert à « rompre » avec ce qui est attendu par l'enseignante. Cependant, les enfants sont actifs et négocient ce jeu de manière à ce qu'ils puissent s'approprier les connaissances présentées dans l'activité. Autrement dit, les enfants jouent même quand des règles strictes sont édictées quant à la conduite à tenir pour un élève : ils se servent du cadre pour savoir où peut se placer leur *jeu caché*. Le cadre scolaire leur procure une procédure où ils se sentent en sécurité pour exprimer des émotions sans les conséquences que cela pourrait avoir si ce n'était pas un jeu. Cela donne également une nouvelle perspective à l'espace-classe qui suggère que le travail scolaire et le jeu libre peuvent cohabiter harmonieusement. C'est à ce niveau que se situent les implications des résultats de notre recherche : ils invitent les enseignantes à cadrer le *jeu caché* comme un besoin de l'enfant et à adopter une attitude tolérante à son égard. En effet, l'interprétation de nos observations nous laisse aussi à penser qu'à travers le *jeu caché*, l'enfant rend plus visible et plus lisible le contexte scolaire qui l'entoure pour mieux l'appréhender et le comprendre. Ce n'est pas la même chose d'être l'élève, d'incarner une image déjà formée par l'attente de l'enseignante et par l'histoire familiale que d'avoir la ressource de représenter cette image, de jouer avec elle. Cet espace potentiel que crée le *jeu caché* s'avère un appui certain à l'idée que la nature essentielle de l'enfant est de jouer, quel que soit le contexte. C'est pourquoi nous sommes enclins à voir le *jeu caché* en classe comme la manifestation d'un regain du phénomène ludique dans toute sa richesse, tel que le comprenait Fröbel. À une époque où la valeur de performance et la quête de résultats annoncent le déclin du jeu, le *jeu caché* en classe ne serait-il pas une réaction saine de l'enfant par laquelle il revendique son droit à l'enfance?

## Références

- Baie, F. (2009). Le jeu à l'école : une chimère culturelle ou réalité. *Analyse UFAPEC*, 5, 3–8.
- Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de DW Winnicott. *Enfances & Psy*, 3(15), 41–45.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit I*. Paris, France : Seuil.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris, France : Découverte.
- Becker, H. (1958). Problems of inference and proof in participant observation. *American Sociological Review*, 23, 652–660.
- Borba, A. (2009). Une cour d'école au Brésil, lieu de l'imaginaire enfantin. Dans J. Delalande (dir.), *Des enfants entre eux* (pp. 110–127). Paris, France : Autrement.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Brougère, G. (2002). L'enfant et la culture ludique. *Spirale*, (24), 25–38.
- Brougère, G. (2005). *Jouer apprendre*. Paris, France : Economica Antropos.
- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bédard & G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage: quelles relations* (pp. 43–62). Sherbrooke, QC : CRP.
- Cefaï, D., & Gardella, E. (2012). Comment analyser une situation selon le dernier Goffman. Dans CURAPP, *Erwing Goffman et l'ordre de l'interaction* (pp. 233–265). Paris, France : PUF.
- Delalande, J. (2009). *Des enfants entre eux: des jeux, des règles, des secrets*. Paris, France : Autrement.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, France : Flammarion.
- Elkind, D. (1981). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Elkind, D. (2007). *The power of play*. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong Books.
- Garnier, P. (2014). A Educação infantil e a questão da escola: o caso da França. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 62–82.

- Garnier, P. (2005). Le développement des pratiques sportives des plus jeunes: éléments pour une histoire comparative en France. *Sport History Review*, 36(1), 3–20.
- Genvo, S. (2013). Penser les phénomènes de ludicisation à partir de Jacques Henriot. *Sciences du jeu*, (1). Retrieved from OpenEdition website: <http://sdj.revues.org/251>
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris, France : Minuit.
- Golden, D. (2006). Structured looseness: Everyday social order at an Israeli kindergarten. *Ethos*, 34(3), 367–390.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique*. Paris, France : José Corti.
- Hyvonen, P. T. (2011). Play in the school context? The perspectives of Finnish teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 65–83.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Pearson.
- Karpov, Y. V. (2005). Three-to-six-year-olds: Sociodramatic play as the leading activity during the period of early childhood. In *The neo-Vygotskian approach to child development* (pp. 139–170). New York, NY: Cambridge University Press.
- King, N. (1982). Children's play as a form of resistance in the classroom. *Journal of Education, Boston University*, 164(2), 320–329.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4e éd.). Paris, France : Editions d'Organisation.
- Lebrun-Niesing, M. (2011). À la maternelle, le jeu existe-t-il encore? Est-on encore un enfant ou seulement un élève? *Psychologie & éducation*, (4), 27–40.
- Lebrun-Niesing, M., & Marinova, K. (2013). Le jeu caché, stratégie de liberté en maternelle. *Revue préscolaire du Québec*, 51(2), 7–16.
- Leiris, M. (1972). Préface. Dans G. Limbour (Ed.), *Soleil bas : poèmes, contes et récits* (pp. 3–5). Paris, France : Gallimard.
- MENESR. (2015). Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars : Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Bulletin officiel spécial, mars*(2).

- MEQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Michelet, A. (1999). *Le jeu de l'enfant : progrès et problèmes*. Québec, QC : OMEP.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Passeron, J. C., & Revel, J. (dir.). (2005). *Penser par cas : Enquête-École des hautes études en sciences sociales*. Collection Enquête, numéro 4. Paris, France : Éditions de l'EHESS.
- Périno, O. (2006). *Des espaces pour jouer : Comment les concevoir? Comment les aménager?* Lyon, France : Érès.
- Perrenoud, P. (2004). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, France : ESF.
- Romero, M. (1991). Work and play in the nursery school. Dans L. Weis, P. Altbach, G. Kelly, & H. Petrie (Eds.), *Critical perspectives on early childhood education* (pp. 199–139). Albany, NY: State University of New York Press.
- Schaeffer, J. M. (1999). *Pourquoi la fiction*. Paris, France : Le Seuil.
- Sutton-Smith, B. (1999). Evolving a consilience of play definitions: Playfully. *Play and Culture Studies*, 2, 239–256.
- Synthèse sur le jeu. (2010). Dans *Encyclopédie sur le développement du jeune enfant, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants*. Repéré à : <http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/synthese-jeu.pdf>
- Thériault, J., & Doucet, M. (2010). *En jouant avec les blocs de construction: l'enfant construit son monde*. Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle: une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, 2(30), 43–55.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité: l'espace potentiel* (Vol. 1). Paris, France : Gallimard.