

INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAITRES

DE L'ACADÉMIE DE LYON

PROFESSEUR DES ÉCOLES

**JEU DE SOCIÉTÉ ET CREATIVITÉ A
L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE**



LUDOVIC GIMET

ANNÉE 2006

Résumé :

Le jeu de société, en tant que support pédagogique utilisé à l'école élémentaire, peut-il être un vecteur de développement de la créativité des élèves ? Etudié sous l'angle de la conception ludique comme sous celui de la pratique de jeux susceptibles d'offrir des visions divergentes, le jeu de société semble être un support pertinent pour que les élèves acquièrent l'habitude d'une conduite créative avec tout ce qu'elle comporte : utilisation de l'univers connu, expérimentation de nouvelles pistes sous contraintes, tests et validation des essais successifs. L'homo ludens à l'école : une piste nouvelle pour un accès à la créativité visée par les programmes officiels de 2002.

Mots-clés : (entre 6 et 8 mots-clés)

jeu

jeu de société

créativité

imagination

stéréotype

vision divergente

Discipline : arts visuels

TABLE DES MATIERES

Introduction	3
Partie 1 : Eléments	6
1 Jeu et jeu de société.....	6
1.1 L’homo ludens	6
1.2 Jeu ou jeux ?.....	6
1.3 Jeu de société.....	9
2 Place de la créativité à l’école.....	12
2.1 Créativité ?	12
2.2 Mentions de la créativité dans les programmes officiels	13
2.3 Pourquoi développer la créativité ?.....	15
3 Place des jeux à l’école	17
3.1 Du jeu et du jeu de société à la maternelle.....	17
3.2 Du passage de la maternelle au CP	18
3.3 Le jeu, une activité sérieuse ?	19
3.4 Le jeu éducatif et le jeu pédagogique.....	20
3.5 Le jeu de société pour lui-même ?	21
Partie 2 : Conception d’un jeu de société, une première démarche créative.....	23
1 Un dispositif pédagogique identifié	23

1.1	Panorama de jeux existants, sources d'inspiration.....	23
1.2	La place des contraintes	24
1.3	Le déroulement de la séquence	25
2	Les productions obtenues.....	26
2.1	Place de l'originalité et des stéréotypes	26
2.2	Remédiations en vue d'une autre mise en œuvre.....	29
Partie 3 : Pratique d'un jeu de société, une seconde démarche créative		31
1	Choix du support ludique.....	31
1.1	Un jeu de tablier (choix personnel).....	31
1.2	Disposer d'une palette de choix non combinatoires	32
1.3	Bénéficier d'une règle simple mais très riche	33
1.4	Faire jouer des enfants de tous âges en environnement scolaire.....	33
2	Place de la créativité.....	35
2.1	Stratégie, combinatoire et créativité.....	35
2.2	Hasard et créativité.....	35
Conclusion.....		37

INTRODUCTION

Jeu et école de la République se sont souvent rencontrés en maternelle, bien plus rarement à l'école élémentaire, à un âge où les enfants développent surtout leur personnalité et épanouissent leurs sens. Et le jeu semble tout indiqué pour favoriser ses développements nécessaires au petit d'homme.

Jeu de société et école de la République se sont plus rarement rencontrés, que ce soit à l'école maternelle ou en élémentaire, ou alors dans le but clairement avoué d'utiliser celui-ci comme un prétexte aux apprentissages via les intitulés jeu pédagogique ou jeu éducatif, voire pour offrir un cadre aux élèves, avec le respect de la règle de jeu comme cible des apprentissages du « Vivre ensemble » en maternelle.

Qu'en est-il du développement de la créativité à l'école ? Qu'en est-il de ce possible vecteur de développement créatif qu'est le jeu de société ? N'y a-t-il pas là un objet d'étude intéressant, où l'on pourrait se demander en quoi le jeu de société peut-il contribuer à développer la créativité des élèves ? Quels aspects permettent de supposer que le jeu de société est un support pertinent ? Quels usages et quels jeux cibler pour que de véritables conduites créatives puissent se développer via le jeu de société ? Le ludique a-t-il vraiment sa place à l'école, où l'on oppose souvent travail et jeu ? Et cette satanée créativité, est-elle si nécessaire à l'épanouissement scolaire de nos bambins ? Quelle en est sa légitimité ?

On le voit bien, à l'énoncé de ces questions posées tout azimut : associer le développement de sa créativité à l'utilisation de jeux de société à l'école renvoie à de multiples interrogations, la plupart liées à l'adéquation entre jeu de société et créativité, mais certaines liées à la fois à la pertinence de l'acquisition d'une démarche créative et au statut du jeu de société dans le cadre scolaire. Il sera de notre devoir que de tenter de répondre à ces légitimes questionnements, en éclairant notre propos par les textes officiels de

l'Education Nationale, par ceux d'auteurs intéressés par les conduites créatives, mais également par ceux qui voient en le jeu de société un formidable outil pour épanouir sa personnalité et aider à acquérir une vision divergente des choses.

Dans un premier temps, nous définirons les éléments objets de l'étude, à savoir les nuances entre jeu et jeu de société, quelques facettes de la présence et la pertinence de la créativité à l'école, et enfin celle du jeu en général et du jeu de société en particulier.

Dans un second temps, nous nous attacherons à analyser un dispositif pédagogique où la créativité sera suscitée via la conception d'un jeu de société en classe. Ce sera l'occasion de définir les étapes de cette démarche de conception ludique qui s'inscrit dans une démarche de conduite créative : supports viviers d'inspiration, contraintes, originalité et stéréotypes, place de la remédiation. Cette partie s'appuiera sur une mise en œuvre réalisée en environnement scolaire multi-niveaux.

Dans un dernier temps, nous placerons notre étude sous l'angle de la pratique ludique en classe, via des jeux de société suffisamment ouvert pour favoriser les visions divergentes des joueurs. Ainsi, le jeu de Y, un jeu de connexion aux règles minimales mais aux possibilités immenses, sera utilisé pour susciter des manières de jouer non nécessairement calculatoires.

Notre conclusion, que nous souhaitons voir aboutir sur une validation de l'hypothèse comme quoi le jeu de société est un précieux support de développement de la créativité des élèves, à condition d'être utilisé avec art, pédagogique cela s'entend, se refermera sur la délicate question de l'évaluation du réel développement de la créativité au sens large. En effet, s'il est jugé indéniable, en fin d'étude, que la conception de jeu de société comme la pratique de jeux ciblés favorisent une créativité ludique, comment peut-on être certain de la transférabilité de cette créativité dans les autres apprentissages ?

Pour l'heure, attachons-nous à la question suivante :

En quoi le jeu de société peut-il développer la créativité des élèves ?

PARTIE 1 : ELEMENTS

1 JEU ET JEU DE SOCIETE

1.1 L'homo ludens

Huizinga, historien et penseur hollandais de la fin du XIX^{ème} siècle, caractérise l'être humain par sa capacité à jouer, l'*homo ludens*, plutôt que par celle de penser, l'*homo sapiens*. Il s'attache à montrer la présence fondamentale du jeu dans toutes les formes sociales de la vie de l'être humain, que ce soit au niveau de son action libre et dénuée d'intérêt ou à celui du respect de règles parfaitement consenties entre les participants. Que le jeu soit superflu, et il reconnaît, ou qu'il ne puisse être ni « la vie 'courante' ou 'proprement dite' » (Huizinga, *homo ludens*, 1951, p.26) n'empêche celui-ci de se révéler essentiel au développement de l'être humain. Essentiel, car comme le souligne Winnicott, « c'est le jeu qui est universel et qui correspond à la santé : l'activité de jouer facilite la croissance et par la même, la santé. » (Winnicott, *Jeu et réalité*, 1975, p.60). En d'autres termes, le jeu peut être vu comme une riche source de développement, notamment « mise au service de la communication avec soi-même et avec les autres. » (op.cit). Schiller va même jusqu'à affirmer que « l'homme n'est pleinement homme que lorsqu'il joue » (Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, 1795). Le jeu : une caractérisation de l'espèce humaine ? Valorisante mise en avant du jeu, certes, mais en tout cas, pleine illustration du caractère essentiel du jeu pour l'espèce humaine.

1.2 Jeu ou jeux ?

S'il est clair que le terme de « jeu » englobe diverses formes de pratiques ludiques, il faut néanmoins tenter de les définir plus précisément afin de situer notre approche au sein de l'ensemble des possibles, une fois que sera clairement défini le sens du terme « jeu » en lui-même.

Au sens large, le terme de « jeu » peut être défini comme « une occupation isolée du reste de l'existence, et accomplie en général dans des limites précises de temps et de lieu » (Caillois, *Les jeux et les hommes*, 1958, p.37), un peu comme l'entendait Huizinga, lequel le définissait comme une action libre qui ne peut être commandée. En ce sens, Caillois et Huizinga s'opposent à Aveline, lequel prétend que « jouer, c'est entrer dans un monde bien fait, dont on reçoit, ou, déjà informé, dont on reprend les clés à la frontière » (Aveline, *Le code des jeux*, 1961, p.8). Ainsi, le terme de jeu ne semble pas pouvoir être défini aussi facilement qu'on aurait peut-être pu le croire de prime abord.

Sans entrer dans des détails qui risqueraient de nous éloigner de notre propos et qui n'apporteraient pas vraiment de plus-value à notre étude, énumérons les six caractéristiques définissant le jeu selon Caillois, lequel considère que, entre autres choses, « le jeu doit être une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive » (Grandmont, *Pédagogie du jeu*, 1997, p.26). Cette liste de caractéristiques présente l'avantage de donner du sens au terme de « jeu » en tentant d'en délimiter la place au lieu de proposer une définition, certes plus riche, mais surtout plus complexe. Ainsi, selon Caillois, le jeu est une activité librement consentie, séparée du monde réel, à l'issue non déterminée au départ, qui ne génère aucun profit identifié préalablement, qui se situe dans un espace parfaitement réglé et dont le déroulement n'est qu'une fiction sans chevauchement avec la vie réelle. Bien que cette approche ressemble plus à une énumération arbitraire qu'à une définition précise et intelligible, force est de constater qu'après maintes tentatives il ne semble pas évident de placer un autre type d'activité que le jeu dans cette espace de définition. Ainsi, Caillois réussit peut-être bien à définir le terme de « jeu » au sens large.

Si le terme de « jeu » a pu être défini, attachons nous à présent à tenter une énumération des formes possibles de jeux, présentées de manière à peu près chronologique, lorsque celles-ci sont fonction de l'âge du joueur. Bien

entendu, chaque forme de jeu ne remplace pas la précédente mais se superpose à elle, selon un système d'alternance d'intérêt pour l'une ou l'autre de la part des enfants. Là non plus nous n'entrerons pas dans les détails de cette classification afin de ne pas alourdir le propos et de rester dans la ligne de ce que l'on tente de démontrer : la valeur créatrice du jeu de société, l'une des formes de jeux et seulement l'une de ses valeurs.

En se basant sur le travail fourni par Zeno Bianu, Marc de Smedt et Jean-Michel Varenne, dans *L'Esprit des jeux*, on peut dénombrer les formes suivantes :

A partir de 5 mois, les jeux d'exploration s'ébauchent, sous la forme de tâtonnements et de balbutiements, les enfants étant réellement assoiffés de nouveautés.

A partir de 10 mois, les jeux sensori-moteurs s'inscrivent dans les pratiques ludiques des enfants, sous la forme de manipulations variées et d'expression de tous leurs sens.

Un peu plus tard, et surtout affirmés vers l'âge de 4 ans, les jeux de fiction prennent le pas sur les formes précédemment listées. Ces jeux, appelés également symboliques, se différencient des jeux moteurs par la notion de faire « comme si » et du « faire semblant ». Cette forme de pratique ludique individuelle évolue vers une pratique de groupe, lorsque l'enfant parvient à intégrer ses camarades à son univers de jeu. Ainsi, cette forme de jeux peut elle être considérée comme la première véritable forme de jeux de groupe. Mais nous ne sommes pas encore véritablement dans ce que nous qualifierons de jeu de société...

A partir de la cinquième année, la règle s'impose d'elle-même dans les pratiques ludiques entre pairs, en tant que garde-fou ultime. Le jeu de fiction ne disparaît pas, bien sûr, mais il perd en saveur, souvent, et l'enfant joueur recherche la compagnie d'autrui pour se dépasser et libérer le surcroît d'énergie qu'il a emmagasiné. Cette règle, conçue et validée par les enfants,

« garantit la loyauté de cette compétition » (Bianu, Smedt, Varenne, *L'Esprit des jeux*, 1980, p.19) et le plaisir consiste « à s'éprouver sur une voie tracée à l'avance, à canaliser ses forces, à maîtriser son élan afin de mieux surmonter l'obstacle de la règle. » (op.cit).

Le jeu de société, en tant que support ludique matérialisé de manière précise, constitue une forme particulière des jeux de règles au sens large, telles que définis dans le dernier paragraphe.

1.3 Jeu de société

Le jeu de société est une forme de jeu située à la frontière entre la pratique ludique, tel que définie par Caillois, et la pratique de socialisation, c'est-à-dire la pratique d'une activité ludique dans le cadre d'une activité de groupe, régie à la fois par des règles, un espace, matérialisé le plus souvent par un plateau et des pièces (pions, ...), et un déroulement initié par une mise en place et achevé par une condition de fin de partie. Les caractéristiques d'un jeu de société reprennent donc celles du jeu (activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive) mais intègrent également des caractéristiques liées à la pratique de groupe (notamment la règle qui régit l'ensemble des paramètres de la pratique ludique) et au matériel utilisé (plateau, pièces, cartes, ...).

Notre vision du jeu de société peut être entendue comme le jeu de tablier, une forme de jeu qui suppose l'utilisation obligatoire d'un support ludique commun qui prend la forme d'un plateau ou d'un espace collectif central. Le jeu d'échecs en est un parfait exemple.

Si l'on se place sur le plan historique, on utilisera avec profit le très bel ouvrage de Jean-Marie Lhôte, intitulé *Histoire des jeux de société*, une véritable mine d'informations pour celui qui s'intéresse au jeu en tant qu'objet culturel, social et historique. On y apprend que le jeu de société, tel que nous l'avons défini, révèle ses premières traces en 2 600 av. J. C. en

Egypte, via des peintures représentant plusieurs jeux, et en Mésopotamie, sous la forme du jeu royal d'Ur, retrouvé dans la vallée du même nom. Ce jeu, dont la règle originale n'est pas parvenue jusqu'à nous, constitue la première preuve d'une activité ludique de type jeu de société au sein de l'espèce humaine. Le jeu de Go, autre précurseur, a probablement été inventé en Chine dans les années 2 300 av. J. C., il y a donc près de quarante siècles, par le souverain Shun « pour développer l'intelligence et le sens moral de son fils. » (Reyssset, *Le go aux sources de l'avenir*, 1992, p.28). L'idée de sens moral n'est pas sans évoquer celle de règle à suivre, associée à un but moral. Le jeu des semailles africaines, nommé le plus souvent Mancala ou Awalé et probablement au moins aussi ancien que le jeu royal d'UR, a été mentionné pour la première fois au X^{ème} siècle par des voyageurs arabes. Quant au jeu d'Echecs, symbole de l'activité ludique occidentale, il est le moins ancien des grands jeux de société universellement connus, puisque ses règles et son matériel ont évolué constamment jusqu'au XV^{ème} siècle, époque à laquelle nous pouvons considérer sa naissance officielle. Sans aller jusqu'à étudier les jeux de toutes les plus grandes civilisations du monde, citons encore le jeu de dames pour l'Europe, le Charantanga pour l'Inde, le Mah-jong pour la Chine, le jeu des tigres pour la Thaïlande ou encore le Fanorona pour Madagascar.



Illustration n°1 : Une reproduction du jeu royal d'Ur

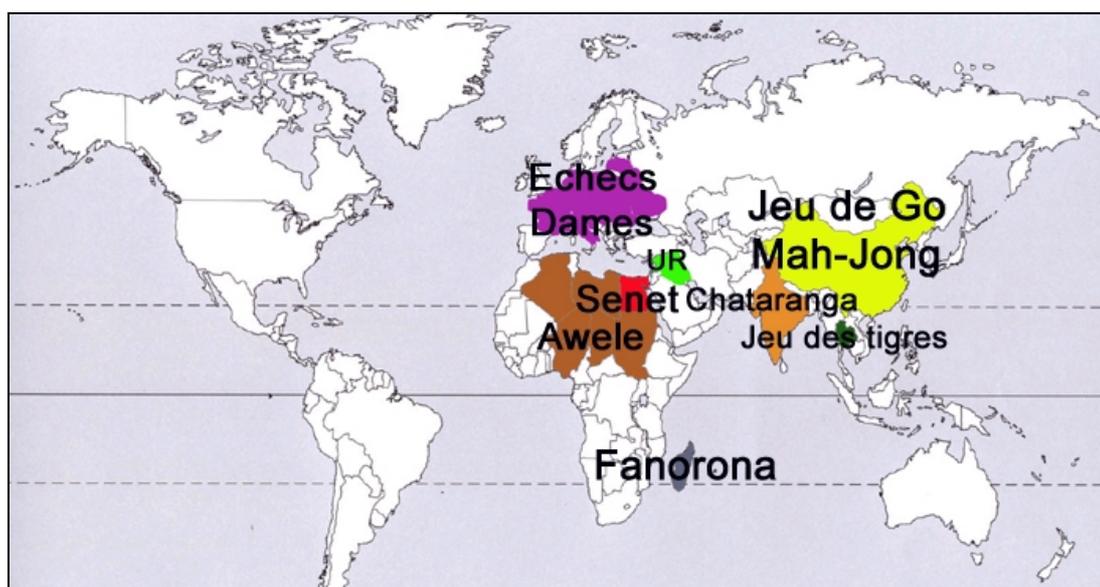


Illustration n°2 : Une localisation géographique de l'origine de certains jeux de société traditionnels

Si le jeu de société est ancien et universel, il peut être aussi moderne et déboucher sur des productions ludiques actuelles tout à fait intéressantes, comme l'Othello, l'Abalone, le Twixt ou encore le Quarto, tous quatre étant des jeux de société abstraits créés au XX^{ème} siècle. On pourrait aussi citer des jeux comme le Monopoly, créé en 1929, le Risk, version évoluée de la Conquête du monde créé dans les années 50, ou encore Euphrat & Tigris, le jeu moderne par excellence, créé en 1997 par Reiner Knizia, auteur allemand le plus doué de sa génération. Ces derniers jeux mentionnés montrent une évolution du jeu de société de tablier abstrait vers le jeu de société de type plateau, ou *boardgames* comme disent les anglo-saxons. Nous pourrions, tout aussi bien, faire état ici des jeux de rôle ou de simulation, activités ludiques qui prennent leurs racines dans les années 80 et qui sont de probantes illustrations de liens forts qui peuvent rassembler jeu et expression créative des pratiquants.

Dans tous les cas, le jeu de société suit l'évolution de la société dans laquelle il existe et l'activité de conception de jeux peut être une activité de création à part entière. On y reviendra, bien entendu...

2 PLACE DE LA CREATIVITE A L'ECOLE

2.1 Créativité ?

Comme nous avons essayé de le faire pour les termes « jeu » et « jeu de société », tentons à présent de définir celui de « créativité ». « Aptitude de l'esprit à imaginer des combinaisons nouvelles » (Fustier, *Pratique de la créativité*, 1978, Lexique), telle est définie la créativité lors d'un séminaire visant à fournir des exercices pratiques pour développer la sienne. Nous retiendrons de cette définition la présence au tout premier plan de l'esprit dans la démarche créative et celle de combinaisons nouvelles comme résultat de celle-ci. En quelque sorte, nous pourrions désigner la créativité comme une capacité à concevoir à partir de l'existant des « choses » nouvelles par une opération de notre esprit.

Certains auteurs distinguent la créativité du processus créateur, qu'ils appellent « création », en parlant d'une « capacité d'exploiter sans contraintes, de manière brute, ce champ initial des possibles, sans désir précis de construire et d'élaborer » (Beaudot, *Vers une pédagogie de la créativité*, 1976, p.46). En d'autres termes, on pourrait dire que « la création était la créativité plus un certain nombre d'exigences : contraintes internes, externes, recherche d'un langage... » (op.cit.).

C'est ainsi que l'on commence à sentir que la créativité se positionne au sein du processus créateur mais n'en est pas synonyme et qu'elle requiert tout un ensemble de facteurs contextuels pour pouvoir aboutir à une création. Ces facteurs, dont nous avons eu un aperçu ci-dessus, se répartissent en trois groupes :

Le connu ou l'existant, en tant que source d'inspiration et d'éléments combinables,

Les contraintes, internes ou externes, en tant que défis conceptuels et obstacles à la démarche créative,

Le langage de diffusion de la création, comme les techniques utilisées ou les supports ciblés.

Enfin, pour certains artistes, l'intention de création peut précéder la démarche créative elle-même, un peu comme si l'on sentait l'objet auquel on veut aboutir sans savoir comment y parvenir. Cette vision de l'œuvre finale, la création donc, peut elle-même susciter la créativité de l'artiste et c'est probablement en ce sens qu'il faut entendre cette citation de Pablo Picasso : « Je trouve d'abord. Je cherche ensuite. ».

2.2 Mentions de la créativité dans les programmes officiels

L'ensemble des extraits ci-dessous est issu du *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, Hors Série n°1* du 14 février 2002.

Sans pour autant nous attarder sur l'école maternelle, puisque notre propos traite de l'école élémentaire, nous nous devons de mentionner les points des programmes du cycle 1 qui font référence à la créativité, puis nous étudierons les mentions formulées dans les programmes de cycles 2 et 3.

Cycle 1 : La sensibilité, l'imagination, la création – Le regard et le geste

« L'enfant doit pouvoir chercher, inventer, transformer, exprimer, éprouver le plaisir de la création. Dans les réalisations, une part importante est laissée à la spontanéité et à l'imagination. »

« L'école maternelle installe et développe chez l'enfant une pratique créative à partir de situations qui sollicitent son imagination, l'amènent à exercer sa capacité d'invention, à enrichir ses formes d'expression. »

« Les propositions ouvertes de l'enseignant amènent progressivement l'enfant à exercer son imagination et enrichir son imaginaire. »

Cycle 2 : Education artistique

« Les domaines "Éducation artistique" et "Éducation physique et sportive", esquissés à l'école maternelle, se constituent à part entière en bénéficiant de la maturation accrue des élèves : les nouveaux comportements moteurs qui deviennent possibles ouvrent la voie à l'utilisation d'instruments et à des techniques plus complexes ; l'autonomie et la force d'expression des enfants sont préservées dans un cadre où leur créativité se développe avec plus de moyens et de maîtrise. »

« Tirant parti des expériences sensorielles et gestuelles capitalisées à l'école maternelle, l'élève est amené à solliciter ses habilités perceptives, à exercer son imagination, à recourir à des procédés techniques variés et à élargir son répertoire plastique. Les compétences progressivement acquises sont réinvesties dans de nouvelles productions. À terme, il doit pouvoir choisir des moyens d'expression en fonction d'un projet. La curiosité et l'inventivité continuent d'être encouragées par l'enseignant. »

Cycle 3 : Arts visuels

« L'éducation artistique développe l'aptitude à l'expression et le goût de la création ; elle favorise l'épanouissement de l'autonomie et de la personnalité de l'élève ; elle permet de mieux équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité. »

« une pratique diversifiée intégrant analyse et production d'images, dessin, nouvelles technologies et autres formes d'expression plastique en deux ou trois dimensions, elle s'appuie sur le plaisir de faire, favorise la créativité des élèves tout en visant l'acquisition de savoirs spécifiques. »

« L'élève est progressivement conduit à les faire varier par lui-même, en fonction de ses propres intentions, de son projet personnel d'expression et de recherche d'effets. »

La créativité à l'école élémentaire, plus encore qu'à l'école maternelle où elle transparaît à travers l'ensemble des activités proposées à l'enfant, se trouve inscrite très concrètement au sein de l'éducation artistique et plus particulièrement dans les arts visuels. Il est fait mention d'expression personnelle, de goût de la création et de développement de sa propre personnalité. A ce titre, les arts visuels semblent être un puissant moyen de soutenir cette action et d'aider au développement de la créativité des élèves. En tout cas, les programmes officiels sont à interpréter en ce sens.

2.3 Pourquoi développer la créativité ?

Si l'on considère la créativité comme pouvant être un moteur d'accélération du progrès humain, ce que les nombreuses inventions du passé illustrent, la justification d'un développement pertinent de la créativité se fait d'elle-même. Dans cet esprit, nous pouvons dire que « la créativité est caractérisée par les ruptures à travers lesquelles s'est amorcé dans l'humanité un changement de direction » (Fustier, *Pratique de la créativité*, 1978, p.15). Et l'auteur de donner des exemples concrets, comme la domestication du feu ou la machine à vapeur, liste fondamentalement non exhaustive et complétable par tout un chacun.

L'éducation à la créativité, analysée dans le rapport Lecors¹ en 1996, peut être vue comme « un moyen privilégié pour faire progresser dans l'humanité les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale. » (Landry, *La créativité des*

¹ Le rapport Lecors, réalisé par la Commission Internationale de l'éducation pour le vingt et unième siècle, a été bâti à l'échelle mondiale, trente ans après le rapport Parent sur la créativité au Québec.

enfants, 1997, p.32). Cette dimension, à la cause particulièrement noble, est cependant difficile à mesurer et à pleinement intégrer dans ses pratiques pédagogiques quotidiennes, surtout qu'il « existe à l'école des attitudes d'adultes qui sont pernicieuses pour le développement de la créativité enfantine » (op.cit.). Nous reviendrons sur ce point dans la Partie 2, paragraphe 1.3, en exhibant un exemple d'attitude développée par la norme scolaire.

Plus modestement, peut-être, pouvons nous rattacher le développement de la créativité à un développement de sa capacité d'expression personnelle, ce qui tendrait à donner un cadre d'objectifs plus précis. Par exemple, que l'enseignant connaisse les facteurs propices à la tenue d'une démarche créative et ceux qui sont susceptibles de la freiner, et celui-ci possèdera de véritables atouts pour réussir dans la mise en œuvre d'activités véritablement créatives. Ces activités, déclinables dans la plupart des disciplines de l'école élémentaires, auront toutes pour point commun de laisser l'élève exprimer sa sensibilité à travers sa création, en lui laissant le temps de penser, le temps de manipuler, le temps de revenir en arrière, en bref le temps de créer. Dans le même ordre d'idée mais en allant un tout petit peu plus loin, la créativité pourrait être un bon baromètre personnel sur la valeur que l'on accorde à la vie, si l'on en croit Winnicott quand il écrit « Nous constatons ou bien que les individus vivent de manière créative et sentent que la vie vaut la peine d'être vécue, ou bien qu'ils sont incapables de vivre créativement et doutent de la valeur de la vie. » (Winnicott, *Jeu et réalité*, 1975, p.100). Vivre créativement, c'est se faire plaisir au quotidien et savourer cet état-là.

Un dernier argument peut être discuté quant à la pertinence du développement de la créativité à l'école. Celui-ci se base sur l'existence d'un test de pensée créative du Professeur Torrance, test qui peut être mis en parallèle avec le test PMA de Thurstone, lequel vise à mesurer l'intelligence d'un sujet. Ainsi, peut on se poser la question d'une corrélation entre créativité et intelligence. En dépit de controverses actuelles sur le possible passéisme de sa vision, Alain

Beaudot, dans son ouvrage *Vers une pédagogie de la créativité*, a réalisé cette analyse et ses résultats tendent à montrer que cette corrélation n'existe pas, car les aptitudes et processus de pensée lui semblent différents. En revanche, il émet l'hypothèse que cela soit dû au fait que ses résultats soient obtenus « dans les écoles par les enfants soumis à une pédagogie traditionnelle et dans laquelle on fait rarement appel à la créativité. » (Beaudot, *Vers une pédagogie de la créativité*, 1976, p.90). Il s'interroge ensuite sur ce qu'il adviendrait si les tâches scolaires évoluaient en direction de démarches plus créatives.

Laissons cette réflexion en l'état et recentrons nous sur le sujet qui nous préoccupe, à savoir le pourquoi du développement de la créativité à l'école. La seule réponse non discutable reste celle-ci : on doit développer la créativité à l'école parce que les programmes l'exigent (cf : 2.2 Mentions de la créativité dans les programmes officiels). Cette formule, en forme de boutade, ne doit cependant pas occulter le véritable fondement sur lequel les concepteurs des programmes s'appuient : la raison de cette exigence.

3 PLACE DES JEUX A L'ECOLE

3.1 Du jeu et du jeu de société à la maternelle

Que le développement de l'enfant à l'école maternelle passe par l'utilisation de jeux, divers et variés, cela ne surprend personne et les écoles maternelles françaises sont en général particulièrement bien dotées en dinettes, petites voitures et autres jouets favorables à la pratique de jeux sensori-moteurs et d'imitation. De même, toujours à l'école maternelle, la présence de jeux de société est bien réelle, que ceux-ci soient des puzzles, des mémos ou des jeux de plateaux, coopératifs ou compétitifs. Certains jeux présents semblent tout à fait indiqués aux élèves, puisque l'on y retrouve des supports d'apprentissage de la langue, des chiffres ou encore des manipulations d'objets. Sans s'interroger pour savoir si cette pratique ludique quotidienne est là pour favoriser le développement de la créativité des plus petits, nous constatons

que cette présence de supports ludiques est indéniable et qu'ils sont le plus souvent utilisés sans que l'on se pose de questions existentielles.

3.2 Du passage de la maternelle au CP

L'enfant de 6 ans entre au CP. Il quitte une classe de maternelle où il trouvait normal de passer du temps à jouer, sans se poser de questions lui-même sur cette activité. Tout au plus, entend on souvent les élèves de grande section mentionner qu'ils ont joué et travaillé. Ils ne mélangent pas les deux termes, nous y reviendrons dans le paragraphe suivant.

Une fois entré au CP, disions-nous, le nouvel arrivant se retrouve dans un univers totalement dépourvu de jeux. Le contraste est saisissant pour tout visiteur qui passerait d'une classe à l'autre en quelques minutes.



Illustration n° 3 : La zone de jeux d'une classe maternelle



Illustration n° 4 : L'absence de zone de jeux dans une classe élémentaire

Ainsi, alors que le jeu occupe une place essentielle dans la vie scolaire de l'enfant de maternelle, l'élève de CP entre dans un autre monde. C'est un constat, simple, mais suffisant pour que l'on s'interroge plus avant sur cette absence de jeux, et tout particulièrement de jeux de société, en classe élémentaire. Si l'on trouve normal que l'enfant de maternelle trouve dans sa classe des jeux susceptibles de l'aider à développer sa personnalité au moment où il en a besoin, pourquoi ne trouverait-on pas des jeux adaptés au développement de la personnalité des enfants à l'école élémentaire ? Vous conviendrez que la question interpelle et Winnicott en fait état quand il s'interroge sur « la confiance qui va lier la capacité de jouer de l'individu, du fait des limitations de l'espace potentiel. » (Winnicott, *Jeu et réalité*, 1975, p.151).

3.3 Le jeu, une activité sérieuse ?

Si l'enfant de grande section de maternelle est capable de distinguer ou hiérarchiser, avec ses mots, l'activité de jeu et celle de travail, c'est qu'il est vraisemblable que ces deux types d'activités sont différentes. Comme nous le disions dans le paragraphe 1.2 Jeu et jeu de société, il apparaît que le jeu est une activité libre de loisir, au contraire du travail qui est une activité

contrainte, par le maître notamment. Cette distinction entre jeu et travail est faite. Mais est-on vraiment plus avancé ?

En effet, si l'on prend le problème sous un autre angle, sans opposer jeu et travail, peut-on opposer activité ludique et activité sérieuse ? Le jeu n'est-il pas une activité qui puisse se dérouler sérieusement ? La question est nettement plus subtile et il faut se méfier de sa première impression... Sabine de Graeve n'hésite pas à associer les deux termes en qualifiant le jeu d'« activité sérieuse ayant une vérité pour l'enfant dans un engagement affectif et intellectuel qui lui demande parfois beaucoup d'efforts. » (Graeve, *Apprendre par les jeux*, 1996, p.25). Le jeu serait donc sérieux, non pas au niveau d'objectifs d'apprentissage explicités de prime abord, mais au niveau de ce qu'il demande aux élèves : assiduité, implication personnelle, acceptation de la règle, reconnaissance de la défaite, ... Ainsi, bien que les termes de « jeu » et de « sérieux » semblent s'opposer de prime abord, on peut considérer que le jeu puisse être une activité sérieuse à son échelle.

3.4 Le jeu éducatif et le jeu pédagogique

Dans la mouvance des innovations pédagogiques des cinquante dernières années, l'incorporation de jeux à l'école élémentaire s'est faite selon deux axes, le jeu éducatif et le jeu pédagogique, que l'on peut assez facilement regrouper en une seule vision du jeu : l'utiliser comme prétexte à des apprentissages, lesquels constituent des savoirs répertoriés dans les programmes officiels.

« Le jeu éducatif doit être compris comme un élément permettant aux élèves de faire des apprentissages. » (Grandmont, *Pédagogie du jeu*, 1997, p.67), c'est-à-dire qu'il se place comme un outil pédagogique au service d'apprentissages disciplinaires. Nous sommes loin de la notion de jeu pratiqué pour le plaisir, sans arrière pensée... Et l'auteur le reconnaît pleinement lorsqu'elle indique que le jeu éducatif « devient vite un autre

exercice à faire pour apprendre et il perd ainsi sa caractéristique de plaisir intrinsèque qu'il devrait avoir. » (op.cit.).

« Le jeu pédagogique est davantage un jeu où le plaisir intrinsèque est presque absent ou, à tout le moins, rapidement orienté vers des formes de réussite qu'on peut nommer performances. » (op.cit.), ce qui ne laisse guère de doute quant à la qualification assez erronée du terme de « jeu »... Cette forme d'activité ludique, si tant est que l'on puisse parler de ludique dans ce cas, représente une certaine forme de dérive de l'utilisation utilitariste du support jeu en classe. L'auteur donne l'exemple du Scrabble pour illustrer le rôle du jeu pédagogique : « un exercice tendant à connaître les appris et les acquis du sujet » (op.cit.). Ainsi, le jeu pédagogique, tout comme le jeu éducatif, ne sont jamais pris pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des jeux. Et pourtant, le jeu en tant que tel, que nous pourrions qualifier de jeu ludique si cela ne constituait pas un pléonasme, constitue déjà une formidable source d'apprentissages, sans que ceux-ci doivent nécessairement s'inscrire dans des champs disciplinaires.

3.5 Le jeu de société pour lui-même ?

Afin d'éclairer notre propos sur les bienfaits du jeu de société pris pour lui-même, nous nous baserons sur l'ouvrage de Sabine de Graeve, *Apprendre par les jeux*, laquelle identifie dix bonnes raisons de laisser jouer les enfants.

Pour commencer, le jeu est un besoin naturel des enfants, qui aiment jouer, cette activité les aide à s'épanouir, les libérant des tensions quotidiennes. Ensuite, le jeu constitue un bon terreau pour soutenir l'enfant à s'engager fortement dans l'action, en s'appuyant sur une motivation naturelle pour les activités ludiques. De plus, le jeu aide chacun à développer une attitude positive : autonomie, sens des responsabilités, aptitude sociale. Enfin, et ce dernier aspect sera à approfondir dans la seconde partie de cette étude, le jeu stimule la créativité. L'auteur insiste sur la confiance que l'enfant pourra

développer en raison d'une relative « absence de stress lié au résultat » (Graeve, *Apprendre par les jeux*, 1996, p.22).

Alain Bideau, dans *Apprendre, se distraire et créer avec le jeu*, ajoute que le jeu est un objet de culture, qui « devient un langage commun, facteur de communication. » (Bideau, *Apprendre, se distraire et créer avec le jeu*, 1996, p.7) et que jouer c'est « choisir et décider, apprendre à réfléchir, deviner ce que va faire l'adversaire. » (op.cit.). Ainsi, selon ce ludologue lyonnais, la pratique du jeu de société ne saurait être mise de côté pour tout futur citoyen du monde. Il se positionne à son tour sur la vertu créative du jeu de société, lequel « n'est pas figé dans une histoire, mais raconté à mesure qu'il se déroule, suivant les actions de chacun. » (op.cit).

PARTIE 2 : CONCEPTION D'UN JEU DE SOCIETE, UNE PREMIERE DEMARCHE CREATIVE

1 UN DISPOSITIF PEDAGOGIQUE IDENTIFIE

1.1 Panorama de jeux existants, sources d'inspiration

Concevoir un jeu de société, voilà un projet à la fois ambitieux et à la portée de tout un chacun.

Ambitieux, car concevoir un jeu nécessite que celui-ci fonctionne lorsqu'il sera joué, c'est-à-dire que la règle ne devra souffrir aucune ambiguïté, ce qui requiert des tests nombreux et des ajustements au millimètre pour que l'ensemble donne un jeu de société « jouable ».

A la portée de tout un chacun, car qui n'a jamais essayé de retoucher les règles d'un jeu maintes fois pratiqué, comme le Monopoly par exemple ? Qui n'a jamais modifié tel ou tel point de règle pour rendre un jeu plus comme ci ou plus comme ça ? Et, en allant plus loin, qui n'a jamais essayé de faire dériver un jeu existant en un autre jeu, en faisant preuve souvent d'une ingéniosité peu prévisible ?

La conception d'un jeu de société constitue donc un projet paradoxal : faisable par tous mais nécessitant un travail fourni pour que le produit obtenu ne soit pas une simple variante d'un jeu existant, pas plus qu'un objet où le plaisir serait absent en raison d'une jouabilité douteuse.

En revanche, l'une des étapes qui paraît incontournable dès lors que l'on s'attache à créer un jeu est celle de l'appropriation de l'univers ludique existant. Cette étape de pratiques ludiques, de recherches documentaires, de découvertes de panorama de jeux, s'inscrit pleinement dans une logique de démarche créative : l'inspiration se nourrit de l'horizon ludique existant. Or, comme le jeu de société, particulièrement, souffre en France d'une relative méconnaissance de ses possibles, on se doit d'offrir à tout créateur en herbe la possibilité de rencontrer un maximum de jeux, originaux et différents dans leurs mécanismes, afin que s'élargisse sa vision de ses propres possibles. Alain Bideau, dans *Apprendre, se distraire et créer avec le jeu*, s'est rendu compte qu'il « y avait pour chacun une sorte de jeu qui lui convenait particulièrement et qu'il suffisait de la chercher pour la trouver. » (Bideau, *Apprendre, se distraire et créer avec le jeu*, 1996, p.15), sans oublier de préciser que « beaucoup de gens s'ennuient et ne font pas l'effort de venir aux jeux, par ignorance » (op.cit).

Ainsi, nous entérinons ce préalable incontournable à la création de jeux de société : l'élargissement de ses connaissances ludiques. « Il faut semer la graine de l'illumination » disent joliment Gilles Chamberland et Guy Provost (Chamberland, Provost, *Jeu, simulation et jeu de rôle*, 1996, p.109).

1.2 La place des contraintes

Dans un registre similaire, nous nous devons de tenir compte de la place des contraintes dans un projet de conception de jeux de société. Cet aspect des choses peut là encore sembler paradoxal à bien des égards. En effet, on serait en droit de se demander si des contraintes imposées ne seraient pas plus néfastes à la créativité que bénéfiques. Chacun a généralement l'impression que plus il est libre plus il est susceptible de faire des choses variées et originales. Cette idée répandue ne doit pas laisser croire que la liberté totale d'action soit génératrice de créativité. Sur ce point, on ne peut que citer Alain Beaudot quand il souligne que « ces règles, ces lois peuvent donner un regain

de vigueur à la créativité initiale » (Beaudot, *Vers une pédagogie de la créativité*, 1976, p.43). Ainsi, on doit intégrer cette facette de la démarche créative : cette dernière s'exprime mieux dans un environnement fait de contraintes stimulantes.

Quelles peuvent être alors ces contraintes, susceptibles de soutenir la créativité initiale ou d'aider à la pousse de la fameuse « graine » évoquée en amont ?

D'une manière générale, les règles que l'on se donne pour concevoir un jeu de société seront considérées comme des contraintes, bénéfiques, si elles demeurent fermes mais non rigides, précises mais non pointilleuses, encadrantes mais non sclérosantes. En d'autres termes, ces contraintes pourront toucher aussi bien au matériel utilisé, au thème de la production visée, aux types de mécanismes à intégrer, au nombre de joueurs requis, ... Toute contrainte nouvelle ne devra pas alourdir le cahier des charges mais l'enrichir au niveau de ses nouveaux possibles. Tout un programme...

1.3 Le déroulement de la séquence

Afin d'expérimenter cette démarche créative en milieu scolaire, nous avons mené un projet de conception de jeux de société dans une classe rurale multi niveaux, du CE1 au CM1, au cours d'un stage de trois semaines réalisé en décembre 2005. Ce projet, conçu autour d'une séquence de sept séances de quarante-cinq minutes, se place au sein des arts visuels et est organisé en travail de groupes. Les effectifs de la classe, de l'ordre de dix-neuf élèves, permettent un fractionnement en cinq groupes de trois élèves et un groupe de quatre élèves. Les niveaux sont mélangés : un élève de CE1, un élève de CE2 et un élève de CM1 constituent en général un groupe. Cette organisation garantit la cohésion de la classe et espère offrir à chaque enfant un espace d'expression créative, à travers un effectif limité et une certaine homogénéité dans l'hétérogénéité des groupes.

Afin de respecter les préalables exposés dans les paragraphes précédents, nous avons organisé une première séance d'élargissement de l'horizon ludique de chacun, via la mise à disposition de quelques jeux originaux, puis la seconde séance a permis d'étudier la structure d'une règle de jeu, avant que la troisième ne soit réservée à la remise du cahier des charges, dont l'exposé des contraintes, les trois suivantes se focalisant sur la phase de conception proprement dite, la dernière séance étant réservée aux tests des jeux produits avec alternance des participants :

Séance 1	Pratiques de jeux originaux – Elargissement de l'horizon ludique de chaque élève
Séance 2	Etude de la structure d'une règle de jeu
Séance 3	Remise du cahier des charges – Exposé des contraintes
Séance 4	Conception effective par groupe de 3 (1/3)
Séance 5	Conception effective par groupe de 3 (2/3)
Séance 6	Conception effective par groupe de 3 (3/3)
Séance 7	Tests des productions ludiques inter groupes

2 LES PRODUCTIONS OBTENUES

2.1 Place de l'originalité et des stéréotypes

Ce projet de conception de jeux de société s'est soldé par la fabrication effective de 6 jeux pour l'ensemble de la classe. Chacun d'entre eux a été testé et même si certains ne fonctionnent pas totalement, force est de reconnaître que les réalisations se révèlent plutôt satisfaisantes, avec de-ci de-là quelques idées novatrices et des mécanismes corrects.

L'un des premiers enseignements de cette expérimentation concerne la difficulté pour les enfants à se détacher des jeux qu'ils connaissent et pratiquent régulièrement. « L'emprise de la tradition et des modèles anciens » (Fustier, *Pratique de la créativité*, 1978, p.8) joue à fond dans ce contexte. Les enfants sont restés souvent prisonniers de jeux tels que les jeux de tablier ou ceux de questions/réponses ou de lettres. C'est ainsi que l'on obtient le jeu de « Dames à 24 pions » (inspiré des dames), les jeux « Attrape poule ! » et « Bienvenue au paradis » (inspirés du jeu de l'oie), le jeu « La chasse au trésor » (inspiré du jeu de l'oie et des gages), le jeu « Le buteur » (inspiré du jeu du commerce du même nom) et le jeu « Le mot caché » (inspiré des mots casés).

Ce constat de productions fortement marquées par l'environnement connu des élèves n'est pas vraiment une surprise, dans le sens qu'il est souvent plus facile, notamment dans les travaux créatifs collectifs, de construire quelque chose qui dérive de l'existant. « Il est difficile de mettre en cause les concepts dominants, les stéréotypes, les idées à la mode » (Fustier, *Pratique de la créativité*, 1978, p.9) et cette prégnance des modes dans l'environnement commun des élèves débouche sur ces résultats mitigés au niveau de la surprise ludique et de l'innovation. Fustier parle « d'enculturation » (op.cit) pour définir cette main-mise de ces marques.

Le deuxième point à souligner, suite à cette expérimentation, concerne la difficulté des élèves à se sortir des normes scolaires pour accéder à une conduite créative qui fasse abstraction des habitudes. Ainsi, l'un des élèves de CM1 s'étonna-t-il d'avoir « tous les droits » dans l'utilisation du matériel qui était imposé par le cahier des charges. Ce matériel, d'ailleurs, se limitait au strict minimum et ne laissait que peu de place à l'ajout extérieur : la créativité était bel et bien placée sous contraintes. Composé d'un quadrillage de huit cases par huit cases, de vingt-quatre cercles et éventuellement de deux dés, le matériel proposé était totalement mis au service de la créativité des élèves. Ceux-ci auraient très bien pu découper le quadrillage en bandes ou en carrés,

au lieu de s'en servir communément comme d'un plateau, utiliser les vingt-quatre cercles comme des cases, au lieu de les considérer d'emblée comme des pions, écarter l'usage des dés, au lieu de se faire souvent un point d'honneur de les intégrer dans leurs règles. C'est au prix de ces divergences d'utilisation que l'originalité aurait pu naître véritablement dans un projet ou dans un autre.

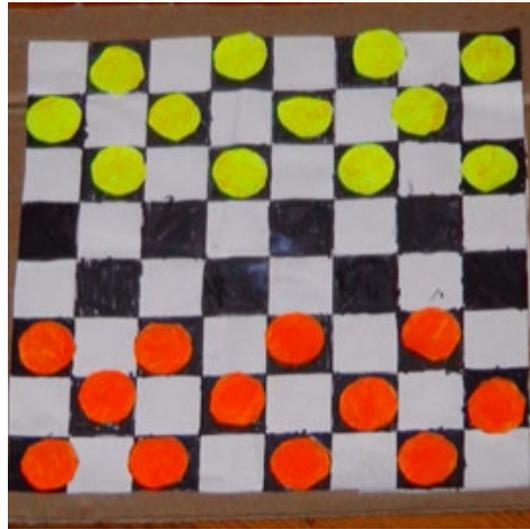


Illustration n°5 : Le jeu de « Dames à 24 pions »



Illustration n°6 : Le jeu « Attrape poule ! »

2.2 Remédiations en vue d'une autre mise en œuvre

Bien qu'ayant fonctionné au niveau de son déroulement, cette séquence expérimentée en classe pourrait avantageusement être proposée à nouveau dans un environnement scolaire, moyennant quelques aménagements liés à l'analyse effectuée ci-dessus.

Le premier obstacle rencontré à la créativité des élèves, créativité placée non seulement au niveau de la capacité à produire un jeu mais surtout au niveau de la capacité à innover, concerne les blocages liés à l'environnement connu. Il semble donc que la phase d'élargissement du capital de connaissances ludiques soit à renforcer, sans craindre de tenter les élèves de plagier les derniers jeux découverts. En effet, au lieu de se retrouver avec des variations du jeu de l'oie, il est certainement plus riche de permettre aux élèves de réfléchir à des jeux moins stéréotypés, même si ces derniers dérivent de jeux qu'ils viennent de découvrir. Certains jeux originaux, comme le jeu de Y, le Twixt, ou encore Stupide Vautour et Jungle Speed présentent un intérêt certain à être mis à disposition des élèves en amont de la phase de conception pure.

Le deuxième axe d'évolution à envisager concerne le matériel imposé aux élèves. Ce matériel, à priori totalement neutre et suffisamment ouvert pour susciter des poussées créatives, s'est révélé beaucoup trop proche de l'environnement habituel des enfants, les contraignant à rester dans leurs stéréotypes. Alors que proposer un matériel moins conventionnel pourrait laisser croire qu'aucune production ludique ne saurait être élaborée, il s'avère qu'imposer un matériel d'abord plus facile rend la tâche plus difficile. En quelque sorte, proposer un matériel conventionnel incite à produire un jeu conventionnel. Or, la créativité a besoin de contraintes, certes, mais celles-ci doivent ouvrir des possibles au lieu d'en fermer. Et les idées ont plus de chance de fleurir lorsque les contraintes se révèlent des portes. « L'illumination frappe n'importe où, n'importe quand » (Chamberland,

Provost, *Jeu, simulation et jeu de rôle*, 1996, p.110) et cette éclair créatif a besoin d'un environnement plus exotique que le damier et les pions circulaires... C'est pourquoi on utilisera avec profit un matériel totalement décalé par rapport à l'existant : un gros écrou, de la ficelle et des pièces de monnaie pourraient tout à fait correspondre à cette idée et inviter les auteurs de jeux en herbe à sortir des sentiers battus.

Le troisième axe d'évolution de l'expérimentation se situe au niveau de l'exigence de jouabilité des productions obtenues. Là où en arts plastiques on demande simplement d'exprimer ce que l'on ressent à travers son travail, on se doit en « arts ludiques » de proposer un produit fini à vocation de jouabilité. Cette distinction nécessite de finaliser une règle de jeu qui fonctionne dans tous les cas, avec l'obligation de prévoir toutes les situations susceptibles de se produire au travers de tests nombreux, variés et répétés. Ainsi, dans le cadre d'une reprogrammation de la séquence en question aurions-nous intérêt à renforcer le travail de validation de la jouabilité des productions. Ce travail, amorcé lors de la dernière séance mise en œuvre, s'était traduit par un ajustement de la règle du jeu du « Mot caché », lequel au départ ne fonctionnait pas vraiment : apparenté à un jeu en solitaire, ce jeu ne pouvait de surcroît fonctionner qu'une seule fois, puisque les trois mots à repérer étaient inscrits en dur sur le plateau. Les aménagements de règles, réalisés avec les élèves du groupe concerné, ont permis de déboucher sur deux évolutions possibles : soit ne pas figer les mots à chercher (via des lettres amovibles comme au Scrabble), soit modifier le but du jeu pour que les mots à chercher ne soient pas uniquement les trois premiers indiqués (en cherchant, dans tous les sens, des mots qui sont cachés sur le plateau, que ceux-ci soient de deux lettres ou plus). Ce travail d'affinage de la règle a semblé difficile aux enfants mais il s'est révélé particulièrement formateur : chacun a compris qu'en l'état leur jeu ne procurait que peu de plaisir et qu'il convenait d'identifier les points à modifier pour le rendre agréable et reproductible. Ce troisième axe de remédiation paraît incontournable.

PARTIE 3 : PRATIQUE D'UN JEU DE SOCIÉTÉ, UNE SECONDE DEMARCHE CREATIVE

1 CHOIX DU SUPPORT LUDIQUE

1.1 Un jeu de tablier (choix personnel)

La créativité peut s'exprimer et se développer via la pratique d'un jeu de société. Certes, cette affirmation, péremptoire, pourrait être sujette à discussion, notamment en ce qui concerne la pratique de jeux de société de type hasard (roulette, yams, ...), questions/réponses ou plateaux traditionnels (Monopoly, ...). En revanche, il paraît possible de s'entendre sur le fait que la pratique de certains jeux « bien choisis » soit vecteur d'une certaine forme de développement créatif. Les jeux retenus peuvent appartenir à plusieurs familles de jeux :

Jeux de communication : chacun tente d'exprimer, de traduire ou de mettre en scène des concepts. On retrouve dans cette famille des jeux comme Unanimo, Taboo, ou encore Objets trouvés.

Jeux de rôle : sous l'autorité d'un maître de jeu, un groupe de joueurs tente de résoudre coopérativement une énigme en vivant activement des aventures. Cette famille de jeux contient des monuments ludiques comme Donjons & Dragons ou encore l'Appel de Cthulhu.

Jeux de tablier : à partir d'un matériel constitué d'un plateau et de pions, les joueurs tentent de faire mieux que leur(s) adversaire(s), en utilisant au mieux la règle commune. Cette famille de jeux, la plus large certainement, comporte des jeux tels que les Echecs, le jeu de Go, l'Awalé, ...

Au sein de la famille des jeux de tablier, nous aurons à retenir quelques jeux, les plus susceptibles de correspondre à notre besoin : des jeux faisant la part belle à l'intuition et à l'imagination, plutôt qu'au calcul et à la combinatoire.

1.2 Disposer d'une palette de choix non combinatoires

Les jeux de tablier ne sont pas tous à placer sur le même plan créatif. En effet, aux Echecs par exemple, on peut devenir un excellent joueur en mémorisant les ouvertures classiques et en calculant l'arbre des possibles aussi loin que notre esprit nous permet de le faire. Les ordinateurs, à cet égard, sont devenus de véritables spécialistes et de redoutables adversaires qui parviennent aujourd'hui à vaincre les plus grands joueurs du monde.

Un jeu comme le Go, par exemple, ne possède pas d'arbre de résolution élaborable du début à la fin de la partie. Les raisons tiennent en deux points principaux, que l'on va étudier immédiatement. Premièrement, le nombre de possibilités à chaque coup est immense puisqu'il y a trois cent soixante et une intersections et que l'on est libre de jouer quasiment n'importe où. Ainsi, l'arbre des possibles s'accroît de manière vertigineuse, tour après tour, interdisant tout calcul humain, et même informatique pour l'instant, à plus de quelques tours. Deuxièmement, les configurations créées sur le go-ban sont lisibles différemment selon le moment de la partie où elles se construisent et le lieu où elles se produisent. Ainsi, toute pierre jouée sur une intersection précise sera à réévaluer à chaque tour, en fonction de son environnement proche. Or, le joueur de Go ne met pas vraiment en place un système de règles à chaque tour : son intuition et sa créativité jouent à plein. Ce jeu requiert de savoir repérer des formes et d'en analyser les manques, ses points faibles, et les atouts, ses points forts. Si l'on va encore un peu plus loin, les notions d'évaluation globale et d'évaluation locale seraient à envisager et ces points ne sauraient se résumer à une analyse combinatoire. « Si un jour un programme devenait maître de go, c'est tout un pan des activités cognitives

humaines qui seraient du même coup modélisables par ordinateur » (Reysset, *Le go aux sources de l'avenir*, 1992, p.146) : la créativité informatisée ?

Aussi, dans la suite de notre étude, nous allons nous attacher à utiliser un jeu de tablier qui favorise les démarches créatives, comme par exemple le jeu de Y, dont la règle simplissime est la suivante : créer un chemin à sa couleur reliant les trois côtés du triangle.

1.3 Bénéficier d'une règle simple mais très riche

Ne pas s'encombrer de points de règles trop contraignants, voilà la première exigence à laquelle nous nous conformons en proposant le jeu de Y comme jeu à pratiques créatives. En effet, comme en témoigne la règle, ce jeu se comprend en un instant alors que sa profondeur est immédiatement perceptible : on sait jouer rapidement mais on met du temps à bien jouer.

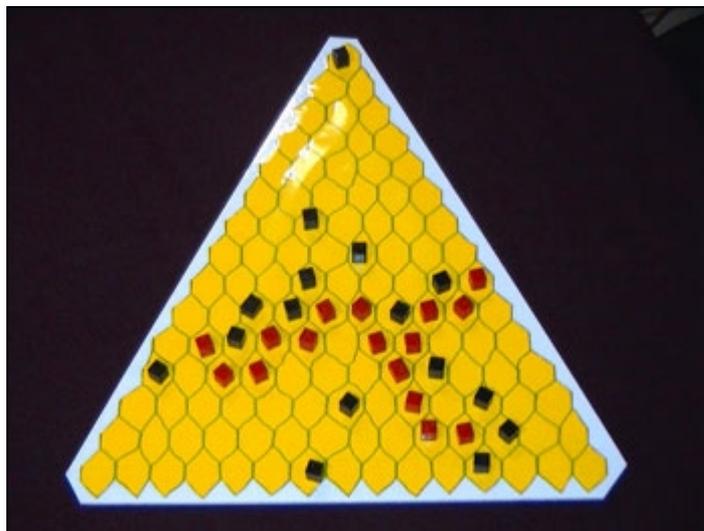


Illustration n°7 : Le jeu de Y

1.4 Faire jouer des enfants de tous âges en environnement scolaire

Lorsqu'on évoque les pratiques ludiques créatives, on ne peut occulter l'intérêt de faire jouer tout type de public. A ce titre, le jeu de Go, mais aussi

le jeu de Y, remplissent cette mission, en proposant une règle et un matériel accessibles à tous. La pratique d'un jeu de tablier créatif sera donc possible entre pairs mais également de manière inter générationnelle.

Ainsi, au cours d'un second stage en responsabilité, une expérimentation de ces notions de pratiques ludiques créatives a pu être mise en place, au travers d'une séquence de trois séances d'une heure quinze minutes, dans une classe unique dans le Haut Beaujolais. Le travail était organisé en deux temps : parties libres et sous forme de tournois entre pairs du même cycle d'apprentissage, puis réflexions tactiques et choix créatifs opérés sur des configurations réduites du jeu.

Ce dernier aspect du travail retient particulièrement notre attention au moment de formuler une analyse de ces pratiques. Il ressort que les élèves se sont vite inscrits dans les configurations proposées et ont réfléchi au meilleur choix à faire dans leur situation. Ces choix n'ont pas été effectués uniquement en fonction d'une analyse combinatoire, puisque les élèves n'ont pas reçu un enseignement suffisant pour le faire. Certes, quelques uns justifient leurs choix par des arguments liés à la réponse prévisible de l'adversaire sur un coup ou deux, mais la plupart répondent « au feeling », en adoptant une attitude créative. Par exemple, l'un des élèves mentionne que le joueur a joué sur la case 6 pour « préparer son arrivée », comme si le jeu était affaire de prévention légère plus que de calcul lourd. De même, une autre élève indique qu'en début de partie elle a envie de jouer sur la case 13 afin d'avoir « un côté réservé », dans une logique de vision globale du jeu. Un autre élève observe qu'en commençant sur la case 5 il disposera de « beaucoup de choix et que (son adversaire) ne pourra pas (l)'empêcher de relier les côtés A et B ». Nous sommes bel et bien dans une lecture créative des pratiques des élèves.

2 PLACE DE LA CREATIVITE

2.1 Stratégie, combinatoire et créativité

Cette analyse ne saurait faire l'économie d'un approfondissement des notions de stratégie, de combinatoire et de créativité. En effet, en quoi la stratégie et la combinatoire se distinguent-elles de la créativité ? Peut-être pourrions-nous avancer que la créativité, dans le cadre de pratiques ludiques, correspond au mariage réussi entre stratégie et combinatoire, avec un zeste d'intuition. Pascal Reysset qualifie l'imagination comme étant le moyen « de faire le saut de la connaissance théorique ou formelle mémorisée (même si elle est immense) au problème posé par une situation inédite parce que rompant, en apparence au moins, avec les lois de l'équilibre du jeu » (Reysset, *Le go aux sources de l'avenir*, 1992, p.20) et on voit clairement le lien qu'il tisse entre créativité et connaissances combinatoires du jeu. Il renchérit un peu plus loin en donnant l'exemple de « certains joueurs réputés pour leurs facultés d'improvisation et d'innovation tout à fait étonnantes, qui leur permettent de tenir tête et donc d'agacer des joueurs infiniment plus savants qu'eux » (op.cit).

A la lumière de ces quelques réflexions, il semble donc que l'on puisse dire que la créativité se combine avec la stratégie et la capacité calculatoire de chacun pour qualifier la force d'un joueur de Go. On étendra, sans trop de problème, cette observation à d'autres jeux de tablier, comme le Twixt ou le jeu de Y, ce dernier ayant été proposé en classe pour ces prétendues vertus de développement créatif.

2.2 Hasard et créativité

Ultime analyse de cette étude : la corrélation éventuelle entre la créativité et le hasard qui peut se présenter au cours de pratiques ludiques. En effet, lorsqu'un joueur se retrouve débordé par son adversaire et que ses maigres

connaissances théoriques du jeu ne lui suffisent plus pour contenir les attaques qu'il subit, que peut-il proposer en réaction ? S'il joue un coup particulièrement inattendu et que celui-ci trouble son adversaire, lequel perd quelque peu ses moyens, a-t-on affaire à de la créativité bienvenue ou à du hasard salvateur ? La réponse est complexe mais on peut émettre une hypothèse : si le joueur a choisi ce coup précis en son âme et conscience, avec des justifications du type « mes pierres sont plus harmonieuses placées ainsi » ou « si je ne joue pas là, mon adversaire y jouera » on est alors invité à penser à de la créativité. En revanche, si le joueur, d'un air désabusé, joue un coup donné alors qu'il aurait très bien pu jouer ailleurs, on peut parler plus aisément de hasard. Ses justifications ne sauront pas aller plus loin que celle-ci : « de toutes manières, j'ai déjà perdu, alors je joue là, on verra bien ».

Si nous acceptons cette hypothèse de raisonnement, nous ne pouvons pas pour autant présager que l'une des réponses du joueur soit plus valable que l'autre. En effet, rien ne dit que l'inspiration créative conduise à un meilleur redressement de la situation que celle guidée par le hasard. Cependant, dans le cas d'un retournement de situation dans la partie, dans le premier cas, le joueur sera conscient de la pertinence de son coup alors que dans le deuxième il ne pourra que se montrer surpris par son coup, « finalement génial ». Il faudrait faire une étude poussée, en environnements scolaire, avec divers jeux de tablier propices à ces réflexions, afin de mesurer si la créativité est plus « gagnante » à terme que le hasard.

Si l'on esquisse un parallèle avec les arts plastiques, on serait probablement confronté à une distinction différente entre créativité et hasard. En effet, des artistes, tels que Dubuffet, estiment que si l'on échoue dans ce que l'on visait alors on se trouve avec une œuvre obtenue par hasard et non pas avec une œuvre obtenue créativement. Contrairement au domaine ludique, où créativité et hasard s'opposent au moment du choix du joueur, ici c'est le résultat qui détermine si l'on a fait preuve de créativité ou de hasard.

CONCLUSION

La place du jeu de société à l'école élémentaire est encore loin d'être effective, comme nous l'ont prouvé les différents textes officiels cités dans ce document. La place de la créativité à l'école élémentaire est, en revanche, parfaitement établie et s'affirme comme un axe à développer avec acharnement. Curieusement, surtout après avoir analysé les possibles rapports entre jeu de société et créativité, on constate que nulle part n'est fait mention d'un quelconque lien entre ces deux entités. Or, notre étude a ébauché quelques remarques et assis quelques certitudes.

En premier lieu, que la conception de jeux de société développe la créativité grâce à la mise en œuvre d'une démarche créative, cela ne fait aucun doute. L'élève qui crée un jeu reproduit une conduite créative de A à Z, avec ses composantes parfaitement identifiables, comme l'élargissement de son environnement connu, l'incorporation de contraintes et l'obtention d'un produit fini personnel. La jouabilité de ce produit constitue, par contre, un objectif supplémentaire, spécifique au caractère ludique de l'objet.

En second lieu, que la pratique de jeux bien identifiés puisse déboucher sur un développement de la créativité des élèves, cela est fort probable, à la condition de bien choisir les jeux proposés. Et c'est précisément cet exercice, le choix des jeux, qui risque de poser le plus de difficultés pour l'enseignant. En effet, à moins d'être un amateur éclairé ou un expert ludologue, il est bien difficile d'être en mesure de faire le bon choix et il est possible que les pratiques ludiques proposées en classe ne soient pas vecteur de créativité. On a vu que certains jeux, comme le Go ou le jeu de Y, s'inscrivaient bien dans cette logique de créativité, mais on a vu également que ces jeux ne requéraient pas l'usage de conduites créatives, avec ses caractéristiques propres. La créativité mise en œuvre est ici d'ordre spontané et intuitif, ce qui ne permet pas d'affirmer que ces pratiques développent la créativité, tout au plus la stimulent-elles.

Si l'on se place au niveau de la compétence visée, développer sa créativité, et au niveau des moyens pour y parvenir, on se doit d'insister sur la passerelle à présent évidente qu'il existe entre l'outil « Jeux de société » et la compétence. Cette passerelle semble donc pertinente dans le cadre de l'institution scolaire, au travers de la conception d'activités mûrement réfléchies.

Ceci dit, nous avons opté, tout au long de cette étude, pour une définition de la créativité au sens large, sans se demander si cette entité pouvait exister à l'état brut. Un élève jugé créatif en arts plastiques sera-t-il plus créatif qu'un autre en éducation musicale ? Un élève qui « sent » le bon coup lors d'une partie de Go sera-t-il à même de trouver plus d'inspiration pour sa prochaine production d'écrit ? Un élève qui invente un jeu avec une ferveur sans faille et qui témoigne d'une véritable passion pour cette activité sera-t-il mieux disposé lorsqu'il s'agira d'écrire une petite pièce de théâtre pour sa classe ? Toutes ces questions mériteraient une analyse détaillée. Elles se rapprocheraient de la question de la transférabilité de la créativité. Développe-t-on une forme de créativité ou la créativité ?

Cette dernière question a-t-elle vraiment un intérêt pour le maître qui envisage d'utiliser le jeu de société à des fins créatives ? Sans essayer d'y répondre, ne pouvons-nous pas faire remarquer que soutenir la créativité des élèves via le jeu de société est un moyen comme un autre d'atteindre cet objectif de développement. Et si certains veulent regarder de près la question de la transférabilité de la créativité, il peut être bon de les inviter à réfléchir sur la place des arts visuels, par exemple, à l'école. Pourquoi ne se pose-t-on pas la question du type de créativité qu'ils sont censés développer ?

Annexes

Annexe A : Séquence « Créer un jeu de règles »

Annexe B : Règle du jeu de « Dames à 24 pions »

Annexe C : Règle du jeu « Attrape poule ! »

Annexe D : Règle du jeu « La chasse au trésor »

Annexe E : Règle du jeu « Bienvenue au paradis »

Annexe F : Règle du jeu « Le buteur »

Annexe G : Règle du jeu « Le mot caché »

Annexe H : Cahier Journal intégrant la séquence « Pratiques ludiques créatives »

Annexe I : Recueil de réflexions tactiques sur le jeu de Y

ANNEXE A

SEQUENCE « CREER UN JEU DE REGLES »

Séquences :	Créer un jeu de règles	Niveau :	II / III - CE1/CE2/CM1
Nb séances :	7	Disciplines :	Arts visuels

Mise en œuvre :	Jour	Début	Fin	Durée	Séance
	lun 29 nov 2005	10:40	11:30	00:50	Exemples de jeux de règles
	mar 30 nov 2005	15:40	16:30	00:50	Ecriture d'une règle de jeu
	jeu 02 déc 2005	15:40	16:30	00:50	Initier une démarche de conduite créative ludique
	mar 06 déc 2005	15:40	16:30	00:50	Progresser dans une démarche de conduite créative ludique
	jeu 08 déc 2005	15:40	16:30	00:50	Fabrication des jeux (1)
	mar 13 déc 2005	15:40	16:30	00:50	Fabrication des jeux (2)
	jeu 15 déc 2005	15:40	16:30	00:50	Faire découvrir son jeu aux autres

Matériel requis : feuilles A4 avec un quadrillage 8X8 et des cercles, des dés, 2 jeux de Gynkhana, 4 jeux de Y, du matériel d'arts visuels

Bilan :

Le détail des séances est consultable sur la version papier du mémoire.

ANNEXE B

REGLE DU JEU DE « DAMES A 24 PIONS »

Règle de dame à 24 pions

Matériel - Un plateau à ~~set~~ 64 cases. 12 pions jaune et 12 pions orange, et un dé.

But du jeu - Aller vers l'autre côté. Mais les dames ne peuvent être jusqu'à 3 pions de hauteur. Mais il faut aller jusqu'à la dernière case noir.

Préparation - Il faut se mettre sur les cases noires.

Qui commence? Celui qui commence ~~qui~~ doit faire le plus grand ~~une~~ nombre avec le dé.

Nombre de joueurs - Il doit avoir 2 joueurs.

Âge - De 4 à 100 ans

Déroulement - Dès que vous avez une dame à 2 pions vous pouvez avancer de deux cases, si c'est une dame de 3 pions pouvez avancer de 3 cases

ANNEXE C

REGLE DU JEU « ATTRAPE POULE ! »

Catrapes poule!

Le jeu se joue à 4 joueurs ou moins.

Ca se joue à partir de 6 ans.

Tu dois attraper la poule ~~ou~~ te faire piéger.

Celui qui a le plus grand nombre commence.

Exemple: le rouge tombe sur la case de prison il saute son tour.

⑦ Le rond veut dire que tu dois piocher.

X La croix veut dire que tu dois recommencer du début.

Le chien veut dire d'avancer de trois cases.

↑ Ça veut dire de reculer de trois cases.

||| quand ^{est} ton tour lance les dés et fait que ~~ça fait~~ 6 ou ~~faite~~
alors que tu es la carte ~~de~~ de prison _{possède}

ANNEXE D

REGLE DU JEU « LA CHASSE AU TRESOR »

Chasse au trésor

Nombre de joueurs ^{déjà} 4
Avec ^{deux} dé et 4 pions ^{déjà} fabriqués
de 9 à 13 ans.

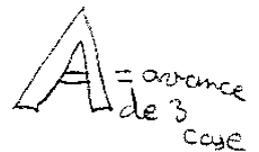
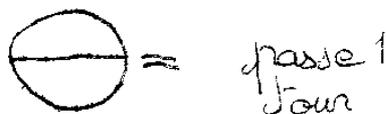
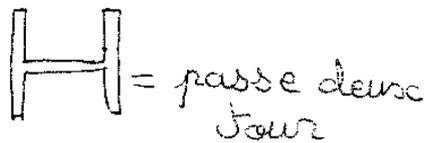
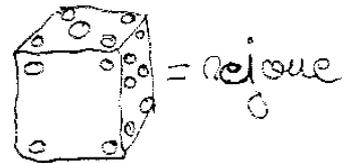
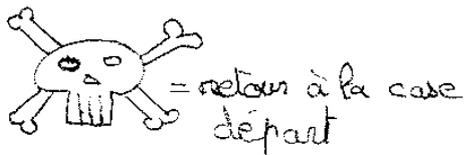
Celui qui commence sera le plus grand nombre.
Tu lances le dé et si tu fais un six tu rejoins.
exemple : tu tombes sur la case jaune et tu
dois piocher si tu as trouver la bonne couleur et
prend ta question [↓] ou il y a des couleurs différentes.
Commence à la case départ pour arriver ^{attentif}
la couleur  sont des ^{et passe au tour} puits et les bleues sont de l'eau
si tu tombes sur le  tu retournes à la case
départ et le ~~retour~~ ^{reculés} des crocodiles fait ^{attention}
Quand un joueur est sur la case d'arrivée c'est
fini. tu fais rien.

ANNEXE E

REGLE DU JEU « BIENVENUE AU PARADIS »

Course au paradis

- Au début du jeu tous les joueurs mettent leurs pions sur la case départ.
- Arrivé au paradis (case **ARRIVÉE**) est le but du jeu.
- Celui qui fait le grand nombre commence.
- De 2 à 24 joueurs.
- Se partir de 6 ans.
- Chaque joueur avance à la case indiquée sur le dé.
- Il y a : un plateau, deux dé et vingt-quatre pions.
- Le dé indique ceci :  et  vous avancerez de 8 case.



ANNEXE F

REGLE DU JEU « LE BUTEUR »

Le lutteur

7 ans et plus,

2 joueurs,

Il y a 11 pion rouge et 12 pion jaune et un ballon noir

2 dés

marqué le plus de but en 20 minutes.

Dès que quelqu'un a le ballon de l'équipe adverse il faut ~~se~~ sauter dessus mais on ne peut que saut comme sas



on joue avec deux dés chacun à son tour.

Le pion avec un pion noir dessus est le goal. On doit mettre un pion au (D2), (G2), (A3), (H3), (C3), (F3), (E4), (D4), (B4), (G4) et le ballon au milieu et le goal voit où il veut. de que une équipe a marqué un but l'équipe qui a ~~marqué~~ pris un but fait l'engagement et ~~le~~.

Et son les jaunes.

au bout de trois fois où on na le ballon on est obligé de faire la passe à quelqu'un de l'équipe adverse.

ANNEXE G

REGLE DU JEU « LE MOT CACHE »

Le jeu du "mot caché"

La règle du "mot caché":

il faut trouver les trois

mot cachés dans la

grille puis aligner

le mot "trouvé"

ANNEXE H

CAHIER JOURNAL INTEGRANT LA SEQUENCE

« PRATIQUES LUDIQUES CREATIVES »

Vendredi 24 / 03 / 06 MATIN	Cycle 1			Cycle 2			Cycle 3		
	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	
Avant récréation du matin	8h30 – 9h00 : Accueil Rituels du matin + comptine « Le dromadaire » + « La sole ».			8h30 – 8h40 : Mathématiques Combiné créative : « Le jeu de Y ». Présentation de la règle du jeu et des tableaux de scores.					
	9h00 – 9h20 : Langage Travail sur <u>Coco</u> , <u>Mil</u> : « de quoi ça va parler ? », « Que représentent les illustrations ? », ... Une première lecture du texte sera faite la soir par les élèves de cycle 3.			8h40 – 9h50 : Mathématiques Combiné créative : « Le jeu de Y » <ul style="list-style-type: none"> • Découverte du jeu par affrontement de 2 joueurs voisins (10 minutes). • Discussion tactique (10 minutes). • Parties enregistrées pour le tableau des scores (20 minutes). • Discussion tactique (10 minutes). • Parties enregistrées pour le tableau des scores (20 minutes). 			8h40 – 9h50 : Français <ul style="list-style-type: none"> • Dictée : les mots sur l'Égypte (travail sur le cahier du jour). • <u>ORL</u> : fiche de travail sur la notion de temps des verbes. 		
Après récréation du matin	9h20 – 9h40 : Langage <ul style="list-style-type: none"> • Graphisme : fin des frises (la 3 pour XXX et YYY, les 4, 5 et 6 pour ZZZ) • Le son « z » : discrimination auditive, visuelle et écriture pour ceux qui n'ont pas fini. • <u>Récitation</u> des poésies. 			10h10 – 10h40 : Français <ul style="list-style-type: none"> • <u>ORL</u> : fiche de travail sur la notion de temps du passé. 					
	10h10 – 10h50 : Découvrir le monde Maths : découverte + manipulation des quadrinoms. Essai de résolution de problèmes de placement. L'exercice de la montgolfière est terminé par XXX et YYY.			10h10 – 10h40 : Français <ul style="list-style-type: none"> • Écriture : Recopie des phrases dans le cahier d'écriture. • Dictée : Les mots sur l'Égypte (travail sur le cahier du jour). 			10h10 – 11h50 : Mathématiques <ul style="list-style-type: none"> • Combiné créative : « Le jeu de Y ». • Découverte du jeu par affrontement de 2 joueurs voisins (10 minutes). • Discussion tactique (10 minutes). • Parties enregistrées pour le tableau des scores (20 minutes). • Discussion tactique (10 minutes). • Parties enregistrées pour le tableau des scores (20 minutes). 		
10h50 – 11h30 <u>Aéir et s'exprimer avec son corps</u> Lancer de précision : stélier P2 – La gâchette sur bilbot (découverte + situation de référence)				11h30 – 11h30 : Mathématiques Combiné créative : bilan sur « Le jeu de Y »					

Bilan du matin :

Vendredi 31 / 03 / 06 MATIN	Cycle 1			Cycle 2		Cycle 3		
	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Avant récréation du matin	8h30 – 9h00 : Accueil Rituel du matin + comptine « La sole » + « Les pyramides ».			8h30 – 8h40 : Mathématiques Conduite créative : « Le jeu de Y ». Révision de la règle du jeu et des tableaux de scores + échange sur les aspects tactiques déjà découverts dans ce jeu. Le vocabulaire à utiliser sera précisé : côté, sommet, hexagone, chemin, connexion/connexité.		8h40 – 9h50 : Français Dictée : les mots sur l'Égypte (travail sur le cahier du jour). Écriture : fin des écrits du lundi 27/03. Les rends sur une feuille lignée. O.R.L. : fin de la fiche du 24/03.		
	9h00 – 9h20 : Langage Travail sur Cyroc/MJ : lecture de l'histoire avec échanges sur le sens. Compétence visée : re-raconter l'histoire à sa façon.			8h40 – 9h50 : Mathématiques Conduite créative : « Le jeu de Y ». Pratique de remise en route du jeu par affrontement de 2 joueurs voisins (10 minutes). Parties enregistrées pour le tableau des scores (20 minutes). Réflexion tactique (20 minutes) : à partir de quelques situations types (fiche). Parties enregistrées pour le tableau des scores (20 minutes).		10h10 – 11h20 : Mathématiques Conduite créative : « Le jeu de Y ». Pratique de remise en route du jeu par affrontement de 2 joueurs voisins (10 minutes). Parties enregistrées pour le tableau des scores (20 minutes). Réflexion tactique (20 minutes) : à partir de quelques situations types (fiche). Parties enregistrées pour le tableau des scores (20 minutes).		
Après récréation du matin	9h20 – 9h40 : Langage Graphisme : frises algorithmiques n°6, 7, 8 et 9			10h10 – 10h40 : Français Écriture : Recopie des phrases dans le cahier d'écriture.		10h10 – 10h40 : Français Dictée : Les mots sur l'Égypte (travail sur le cahier du jour).		
	10h10 – 10h50 : Découvrir le monde Maths : utilisation du Gynkhana pour aborder la notion de chemin. On fera verbaliser les enfants sur les tuiles qui sont connectées et celles qui ne le sont pas, celles qui pourront l'être et celles qui ne le pourront pas, ... Récitation des poésies au maître.			10h40 – 11h20 : Français O.R.L. : Lecture offerte du chapitre 4 de « Champollion », suivie du repérage des verbes en « at » et « aent » avec tentative de trouver les infinitifs associés.		11h20 – 11h30 : Mathématiques Conduite créative : bilan sur « Le jeu de Y »		

Bilan du matin :

Vendredi 07 / 04 / 06 MATIN	Cycle 1			Cycle 2			Cycle 3		
	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CMI	CM2	
Avant récréation du matin	8h30 – 8h45 : Accueil Rituels du matin + quadriminos + 3 comptines « La sole » + « Les pyramides » + « Le phacochère » étudiées pendant le sitage.			8h30 – 8h40 : Mathématiques Conduite créative : « Le jeu de Y ». Révision de la règle du jeu et des tableaux de scores + échange sur les aspects tactiques déjà découverts dans ce jeu. Le vocabulaire à utiliser sera précisé : côté, sommet, hexagone, chemin, commentaire/comédié.			8h40 – 9h40 : Français <ul style="list-style-type: none"> Dictée : les mots sur l’Égypte (travail sur le cahier du jour). ORL : fin de la fiche du 24/03. 		
	8h45 – 9h10 : Langage Le son « n » et le son « gn » : discrimination auditive, visuelle et écriture (utilisation du « NI au fil du temps » et de son environnement personnel pour trouver des mots en fonction des besoins de chaque enfant.			8h40 – 9h40 : Mathématiques Conduite créative : « Le jeu de Y ». <ul style="list-style-type: none"> Pratique de remise en route du jeu par affrontement de 2 joueurs voisins (10 minutes). Parties enregistrées pour le tableau des scores (15 minutes). Réflexion tactique (20 minutes) : à partir de quelques situations types (fiche). Parties enregistrées pour le tableau des scores (15 minutes). 			10h10 – 11h20 : Mathématiques Conduite créative : « Le jeu de Y ». <ul style="list-style-type: none"> Pratique de remise en route du jeu par affrontement de 2 joueurs voisins (10 minutes). Parties enregistrées pour le tableau des scores (20 minutes). Réflexion tactique (20 minutes) : à partir de quelques situations types (fiche). Parties enregistrées pour le tableau des scores (20 minutes). 		
Après récréation du matin	10h10 – 10h50 : Découvrir le monde Mâtis : utilisation du jeu de Y pour aborder la notion de chemin. On fera verbaliser les enfants sur les pions qui sont connectés et ceux qui ne le sont pas, ceux qui pourront l’être et ceux qui ne le pourront pas, ... Rédaction des poésies au matre.			10h10 – 10h40 : Français Écriture : Recopie des phrases dans le cahier d’écriture.			10h40 – 11h20 : Français ORL : Fin de la séance du 04/04 sur le passage du passé au présent + fiche avec synthèse et un exercice complémentaire sur le même thème.		
	10h50 – 11h30 Agir et s’exprimer avec son corps Lancer de précision : atelier P2 – La gâchette sur billet (apprentissage + situation de référence finale)			11h30 – 11h30 : Mathématiques Conduite créative : bilan sur « Le jeu de Y »					

Bilan du matin :

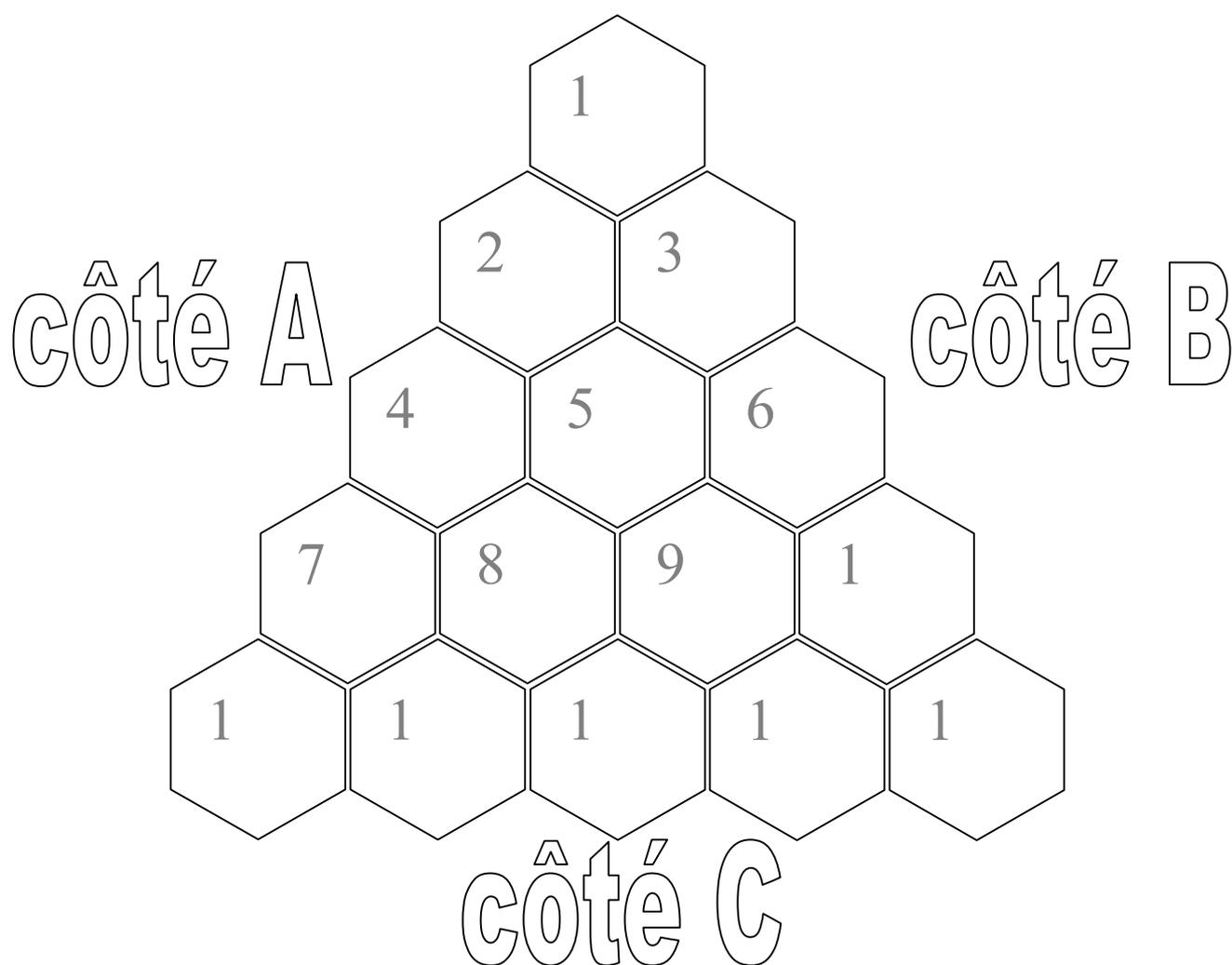
--

ANNEXE I

RECUEIL DE REFLEXIONS TACTIQUES SUR LE JEU DE Y

Jeu de Y,

quelques configurations...



**Le recueil de réflexions tactiques est consultable sur la version papier du
mémoire.**

Références bibliographiques

- AROUTCHEFF, Pierre, *Perfectionnement au GO*. 2^{ème} édition révisée. Clamecy : Chiron, 1996. 206 p.
- BEAUDOT, Alain, *Vers une pédagogie de la créativité*. ESF, 1976. 125 p.
- BIDEAU, Alain, *Apprendre, se distraire et créer avec le jeu*. Lyon : Chronique Sociale, 1996. 129 p.
- BROWNE, Cameron, *Connection games*. United States of America : A K Peters, 2005. 402 p.
- CHAMBERLAND, Gilles, PROVOST, Guy, *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Canada : Presses de l'Université du Québec, 1996. 178 p.
- DEXTREIT, Jacques, ENGEL, Norbert, *Jeu d'échecs et sciences humaines*. Saint-Amand-Montrond : Payot, 1984. 296 p.
- FUSTIER, Michel, *Pratique de la créativité : connaissance du problème, exercices*. Aubenas : ESF, 1978. 150 p.
- GRAEVE, Sabine, de, *Apprendre par les jeux*. Bruxelles : Boeck & Larcier, 1996. 127 p.
- GRANDMONT, Nicole, de, *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*. De Bruxelles : Boeck & Larcier, 1997. 112 p.
- HUIZINGA, Johan, *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Gallimard, 1951. 340 p.
- KAWABATA, Yasunari, *Le Maître ou le Tournoi de Go*. Edition 7487. Paris : Albin Michel, 1993. 157 p.
- LANDRY, Marie-Claire, *La créativité des enfants : Malgré ou grâce à l'éducation ?*. De Bruxelles : Boeck & Larcier, 1997. 111 p.

LHÔTE, Jean-Marie, *Histoire des jeux de société*. Saint-Amand-Montrond : Flammarion, 1994. 671 p.

LUSSON, Pierre, PEREC, Georges, ROUBAUD, Jacques, *Petit traité invitant à la découverte de l'art subtil du go*. Edition 713-2. Mesnil-sur-l'Estrée : Christian Bourgeois éditeur, 1995. 146 p.

REYSSET, Pascal, *LE GO aux sources de l'avenir*. Château-Gontier : Chiron, 1992. 188 p.

REYSSET, Pascal, *Les jeux de réflexion pure*. 1^{ère} édition. Paris : Presses Universitaires de France, 1995. 125 p.

SMEDT, Marc, de, VARENNE, Jean-Michel, BIANU, Zeno, *L'esprit des jeux*. Vichy : Seghers, 1980. 340 p.

WINNICOTT, Donald-Woods, *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Gallimard, 1975. 212 p.

YASUDA, Yasutoshi, *LE GO un outil de communication*. Clamecy : Chiron, 2003. 96 p.