

JOUER À L'ÉCOLE : UNE ÉTUDE DE CAS EN ÉDUCATION MUSICALE

Louise Morand

Louise Morand est diplômée en musicologie de l'Université de Montréal (baccalauréat, maîtrise) et en enseignement collectif de la musique de l'Université du Québec à Montréal (baccalauréat) Elle a obtenu en 2011 un doctorat du Department of Integrated Studies in Education de l'Université McGill. Elle a été chercheuse et réalisatrice au réseau FM de la Société Radio-Canada, enseignante en musique au primaire pour la Commission scolaire des Affluents et chargée de cours en éducation musicale dans trois universités au Québec. Elle est membre du conseil d'administration de l'association Orff-Québec, dont elle a été présidente de 2003 à 2006. Ses intérêts de recherche concernent l'analyse comparée des différentes approches de pédagogie musicale, le théâtre musical pour enfants, la relation pédagogique, l'éducation à la démocratie, le jeu et les théories de l'apprentissage.

Résumé

La controverse qui existe dans le milieu de l'éducation à propos de la place que doit occuper le jeu à l'école traduit différentes valeurs et significations attribuées au jeu. Dans le contexte de l'influence grandissante d'un cognitivisme étroit en éducation et d'une crise de l'éducation musicale, cette étude vise à examiner les valeurs et les significations attribuées au jeu et le vécu d'une enseignante en musique au primaire qui s'identifie comme une intervenante valorisant le jeu dans son travail. La perspective de Daniel Stern (1989, 2002) sur le jeu social, avec ses concepts clés de régulation mutuelle et d'accordage sert de cadre théorique pour l'analyse des situations de jeu de l'enseignante avec ses élèves à l'école. Cette étude éclaire les significations, les pratiques et les enjeux relatifs à l'expérience de jeu de l'enseignante. Elle montre également la pertinence de la perspective de Daniel Stern sur le jeu social dans un contexte éducatif et fait valoir la place du jeu en éducation.

CONTEXTE IDÉOLOGIQUE

Le milieu de l'éducation est présentement divisé quand à l'importance que l'on doit accorder au jeu dans la scolarisation des jeunes. Zigler et Bishop-Joseph (2004) ont rapporté une baisse importante du jeu dans les programmes d'éducation préscolaires et primaires aux États-Unis et à travers le monde depuis la fin des années 1950. Ils associent cette baisse à l'importance accordée par les administrateurs scolaires aux performances cognitives évaluables par des tests au détriment des autres aspects du développement de l'enfant. Pour certains administrateurs scolaires, même la récréation devient taxée d'activité « improductive » donc inutile. Le fait qu'à Atlanta, aux États-Unis, une école primaire ait été construite sans cour de récréation reflète cette tendance (Zigler et Bishop-Joseph, 2006). Les effets négatifs de cette orientation strictement cognitiviste de l'éducation sont connus : bilan de réussite scolaire plus faible dans les milieux défavorisés et fragilisation de l'intégration scolaire marquée par une hausse des renvois d'école pour inconduite chez les enfants dès le préscolaire (Elkind, 2001 ; Golinkoff, Hirsh-Pasek et Singer, 2006 ; Pelligrini, 2005 ; Ziegler et Bishop-Joseph, 2006).

Au cours de mes 13 années d'enseignement de la musique au primaire dans le système scolaire public québécois, j'ai pu constater que le jeu à l'école demeure encore largement perçu selon la conception à la mode en biologie à la fin du XIX^e siècle (Groos, 1901) soit, l'opposition « travail-loisir ». Le jeu est l'activité libre, « improductive », le loisir que l'on accorde aux élèves en opposition au travail sérieux lié aux objectifs de performances académiques recherchées. Par cette même logique de productivité, les arts sont souvent associés au jeu en opposition à des matières dites « de base » comme l'apprentissage de la lecture, l'écriture et les mathématiques. L'éducation musicale traverse une crise dont ont témoigné certains chercheurs (Jorgensen, 2003). Cette crise se traduit au Québec par une baisse dramatique de la présence de la musique dans les programmes scolaires au primaire et au secondaire (FAMEQ, 2006). De plus, le nouveau guide pédagogique en musique, qui vise à harmoniser les pratiques d'enseignement avec les dispositions de la réforme mise de l'avant par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELSQ, 2001), est d'orientation cognitiviste (Anctil *et al.*, 2002). Cette orientation se traduit par une approche pédagogique par compétence axée vers l'acquisition de concepts et d'habiletés métacognitives. Ce nouveau paysage bouleverse les orientations traditionnelles des pédagogies actives du siècle dernier axées davantage vers la performance musicale, la transmission culturelle et le jeu.

Dans un ordre d'idées un peu différent, il existe aujourd'hui un discours discréditant le jeu parmi les penseurs qui militent pour la primauté de l'instruction dans l'éducation. Le jeu est perçu comme une technologie pédagogique, fruit d'une vision idéaliste de l'éducation, un « romantisme pédagogique » qui contrevient à la transmission culturelle (Egan, 2008 ; Solway, 2008). Baillargeon (2009) dénonce la dérive idéologique à la base de la récente réforme de l'éducation québécoise qui préconise une pédagogie de la découverte,

l'exploration et la créativité, au détriment de méthodes d'instruction directe qui ont fait leurs preuves et de la mise en œuvre de programmes bien construits. D'un autre côté, les chercheurs demeurent nombreux à faire valoir la place du jeu en éducation, surtout au préscolaire et au primaire. Les effets positifs évoqués sont le plaisir qu'il procure, son effet stimulant sur la participation en classe, les apprentissages informels qu'il permet de réaliser. Le jeu facilite la production narrative, la communication, l'apprentissage linguistique. Il est perçu comme un facteur d'équilibre émotionnel favorisant l'intégration scolaire et communautaire (Bredekamp et Copple, 1997 ; Brougère, 2005 ; Fromberg, 2006 ; Golinkoff, Hirsh-Pasek et Singer, 2006 ; Katch, 2001 ; Kennedy, 2005 ; Klugman et Smilansky, 1990 ; Lytle, 2003 ; Paley, 2004 ; Malaguzzi, 1998 ; Trageton, 2005 ; Van Hoorn, 2007 ; Ziegler et Bishop-Joseph, 2004, 2006).

Ces oppositions idéologiques au sein de la communauté des penseurs et praticiens de l'éducation reflètent des façons différentes de penser le jeu, de le comprendre et de le définir. Le regard que l'on porte sur le jeu a une incidence sur le rôle qu'on lui attribue en éducation. Il est donc important de clarifier les significations et les valeurs qui sont associées au jeu si l'on souhaite comprendre la place qu'il peut occuper dans le contexte scolaire. Il est également important de constater sur le terrain comment est vécu le jeu à l'école. D'une part pour être en mesure d'évaluer sa pertinence. D'autre part pour en apprendre davantage sur les conditions de sa réussite.

BUTS ET ORIENTATIONS DE L'ÉTUDE

Cette étude vise à examiner les significations attribuées au jeu et le vécu d'une enseignante en musique au primaire qui s'identifie comme une intervenante valorisant le jeu dans son travail. Cette recherche résulte de trois principales questions :

1. Quelles sont les valeurs et significations attribuées au jeu par une enseignante en musique au primaire qui s'identifie comme quelqu'un valorisant le jeu dans son travail ?
2. Quelles pratiques de jeu sont réalisées en classe et dans le milieu de travail ?
3. Quelles stratégies l'enseignante utilise-t-elle pour réaliser les différents aspects de sa tâche tout en conservant son orientation ludique ?

Le but de cette recherche est double. D'une part, elle vise à mettre en lumière des pratiques innovantes pouvant enrichir la pédagogie musicale et apporter des indications concrètes sur la manière d'exercer le jeu en éducation musicale au primaire. D'autre part, elle vise à examiner le jeu dans le contexte scolaire avec un regard nouveau. La perspective théorique de l'étude repose sur l'analyse du jeu social de Daniel Stern (1989, 2002). Stern est un psychiatre, psychanalyste, théoricien, professeur et chercheur qui s'est intéressé au

développement de l'intersubjectivité chez l'humain. Ses recherches ont porté sur le jeu entre les mères et leurs nourrissons. Stern définit le jeu social comme un phénomène de régulation mutuelle entre les partenaires dont le but premier est d'avoir du plaisir. En rupture avec la tradition cognitiviste qui considère le jeu sensorimoteur à la base du développement humain (Bruner, 1983 ; Piaget, 1959), Stern fait valoir que le jeu social est la forme dominante du jeu dès les premières semaines de la vie et que celui-ci perdure tout au long de l'existence.

Stern définit la régulation comme une modification de l'état psychique et somatique des partenaires à travers l'action conjointe où s'exerce un dosage de la stimulation qui permet au jeu de survenir et se déployer. Cette régulation s'effectue à travers un ajustement mutuel des partenaires qui perçoivent les affects de l'autre et sont capables d'y réagir de manière appropriée de façon à maintenir la participation dans l'échange ludique. Stern distingue deux types d'affects : les affects catégoriels qui sont bien définis, comme la joie, la tristesse, la colère, et les affects de vitalité. Ces derniers relèvent davantage de l'énergie que manifeste la personne, qui révèle par exemple son état d'esprit, son niveau d'éveil, d'excitation ou de fatigue. Si dans l'échange entre les partenaires la stimulation est trop forte, le jeu devient insupportable et il échoue. Si la stimulation ne suscite pas suffisamment d'intérêt pour motiver la participation, le jeu ne se développe pas. Stern appelle « accordage » cette capacité de percevoir et de réagir adéquatement aux affects de l'autre de manière à permettre au jeu de se développer et de se maintenir. Il précise que l'accordage n'est pas simplement un acte d'empathie. C'est un acte de communication qui crée le sens d'une réalité partagée.

Cette définition du jeu social, normative et fonctionnelle plutôt que formelle, cible pour la première fois un mécanisme de l'intersubjectivité au cœur du développement du jeu. Elle fait du jeu un phénomène qui relève à la fois des aspects neurobiologique, psychologique et socioculturel de l'humain. Elle situe le jeu au cœur de la relation intersubjective. Si le jeu est inné, il est aussi un phénomène émergent orienté par les aléas des expériences relationnelles. Cette perspective semble essentielle pour rendre compte adéquatement du jeu dans le contexte scolaire. En effet, comme l'ont souligné Binhgam et Sidorkin (2004), il n'y a pas d'éducation sans relation. Si le jeu doit avoir une place à l'école, c'est nécessairement par le biais de la relation pédagogique et de l'organisation scolaire, c'est-à-dire par la mise en œuvre concertée de la part des intervenants de l'éducation d'infrastructures, de programmes d'activités, d'approches pédagogiques et intersubjectives qui rendent le jeu possible. La perspective de Stern a aussi le grand mérite de resituer le plaisir comme le but premier du jeu, alors que la tradition cognitiviste tend à assimiler le jeu à la résolution de problèmes (Bruner, 1983, 1986 ; Jonnaert et Masciotra, 2004). Pour s'en convaincre, il suffit de jeter un coup d'œil sur Internet (quelques 33 100 000 titres y figurent sur le jeu et la résolution de problèmes).

La réalité du jeu social, que Daniel Stern a pu observer telle qu'elle se manifeste entre les mères et leurs nourrissons, doit nécessairement présenter des continuités et des transformations dans le contexte scolaire, avec des enfants plus vieux, des adultes qui ne sont pas leurs parents et qui ont une tâche éducative à accomplir. La façon dont l'enseignante réussit à capter l'attention des élèves, à susciter leur participation et le plaisir en classe découle nécessairement d'une capacité qu'elle a de percevoir leurs affects et d'y réagir de manière appropriée. Il s'agit vraisemblablement d'une capacité d'accordage. Le type de climat affectif qui s'établit en classe, l'influence réciproque des élèves et de l'enseignante qui favorisent le maintien de la participation, les apprentissages effectués, l'excitation et le plaisir vécus au quotidien sont des indicateurs de la régulation mutuelle qui s'établit à travers la relation pédagogique. C'est cette présence du jeu dans le travail d'une enseignante en musique au primaire, ses formes, ses stratégies, ses enjeux, que cette étude vise à analyser. La revue de la littérature ne dénombre aucune étude de cas sur le jeu en éducation musicale. La perspective de Daniel Stern sur le jeu social semble encore peu utilisée en éducation. La présente étude se veut donc une incursion sur un terrain peu fréquenté.

MÉTHODE

Cette étude se situe dans le courant socioconstructiviste de la recherche en science humaine. C'est une étude de cas descriptive exploratoire. Le choix d'une participante qui s'identifie comme quelqu'un valorisant le jeu dans son travail est un enjeu stratégique de cette recherche. Non pas pour valider une rhétorique favorable au jeu en éducation mais parce qu'une enseignante qui valorise le jeu est plus susceptible de posséder une expérience de jeu en classe et de pouvoir en témoigner. Un questionnaire préliminaire comportant quatre questions ouvertes et une demande de participation à l'étude a été envoyé aux enseignants en musique du primaire dans trois commissions scolaires. Les questions visaient à connaître le sens attribué au jeu par les enseignants et les types de jeux réalisés en classe avec leurs élèves. C'est à partir des réponses à ce questionnaire que la participante à cette étude, nommée Audrey, a été sélectionnée. C'est une enseignante qui possède 26 années d'expérience en éducation musicale au primaire et qui a reçu un prix de mérite professionnel de son employeur. Trois interviews semi-structurées d'environ une heure et demie ont été réalisées avec elle, ainsi qu'une journée d'observation en classe. Les données de l'étude proviennent également de la correspondance électronique et des communications téléphoniques échangées au cours de ce travail.

LIMITES DE L'ÉTUDE

Une limite de cette étude vient de ce qu'elle ne présente qu'un seul cas d'enseignante. Il n'est pas possible d'établir des généralisations par comparaisons concernant le jeu en éducation musicale sur la base de ce seul cas. Toutefois, le fait que la participante

s'identifie comme quelqu'un valorisant le jeu dans son travail, son expérience et la qualité de son témoignage apportent un contenu très riche à l'étude qui pourra servir à des recherches ultérieures. Cette étude de cas permet d'établir des correspondances entre des éléments théoriques concernant le jeu social et des situations réelles vécues dans le contexte scolaire. Les propos de la participante dévoilent les significations qui orientent sa pratique de jeu en classe. Ils indiquent le sens de son action. Ce témoignage peut inspirer et aider d'autres enseignantes à réaliser leur propre désir de jouer. Il aurait été souhaitable de pouvoir prolonger le temps d'observation en classe pour multiplier les exemples et approfondir davantage les enjeux entourant le développement du jeu avec les élèves. La réflexion sur le jeu en éducation soulève des questions d'éthique qui ne sont toutefois pas au centre de cette recherche. La primauté a été donnée ici à la praxis de l'enseignante et à ses propres repères à l'égard du jeu.

RÉSULTATS

Les données recueillies sur le terrain ont permis de répondre aux trois questions de l'étude. À la question concernant les significations et les valeurs attribuées au jeu par la participante, il ressort que la perspective d'Audrey sur le jeu est dominée par l'idée de la participation conjointe des élèves et de l'enseignante à travers les activités pédagogiques, dans le but d'apprendre et d'avoir du plaisir. Le plaisir et la participation font partie intégrante de la définition qu'elle donne du jeu : « Jouer veut déjà dire atmosphère agréable, des règles de jeu, implication ». Audrey considère le jeu comme un besoin fondamental chez l'humain : « C'est le premier geste de l'humain, le besoin de jouer ». Elle se considère comme participante à part entière dans le jeu avec ses élèves.

Les valeurs attribuées au jeu par Audrey révèlent une éthique de sollicitude (Brugère, 2006 ; Noddings, 2005). C'est par souci de répondre adéquatement aux besoins des jeunes, pour favoriser leur développement global et les sensibiliser à la culture qu'elle préconise une approche ludique en éducation musicale. Mais l'éthique de sollicitude n'est pas le seul facteur en cause dans sa motivation à cultiver le jeu en classe. Un autre élément déterminant vient de son propre besoin d'éprouver du plaisir dans son travail. Le fait de vivre des expériences plaisantes en classe entretient chez l'enseignante le plaisir d'enseigner. Audrey témoigne de la régulation mutuelle que procure le plaisir du jeu en classe :

On reçoit tout de suite leur feedback, comme quoi c'est bien, et en même temps nous autres on est bien content parce qu'on aime ça hein [...] Alors c'est bien, c'est eux autres [les élèves] notre motivation [...] Même si ça fait plusieurs années que j'enseigne, je me sens encore la jeune enseignante qui s'amuse avec les jeunes.

Un autre facteur justifiant le jeu pour Audrey est d'ordre pédagogique. Elle fait le constat qu'en vivant des expériences plaisantes à l'école, les élèves participent et apprennent

davantage. Le plaisir du jeu amène chez les jeunes une meilleure ouverture au contenu des cours : « La notion de plaisir tout en apprenant doit être présente sinon ça ne passe pas ». Pour Audrey, « le jeu a un effet disciplinaire ». Parce qu'il est structuré selon des règles claires et qu'il répond aux intérêts des jeunes, le jeu favorise la concentration et la participation qui permet de réaliser des apprentissages. Pour Audrey, le jeu fait partie de la relation pédagogique puisqu'il permet de capter l'attention des élèves. Audrey affirme qu'il y a une part d'intuition dans cette capacité de l'enseignante d'entrer en relation avec les élèves :

On ne joue pas tout le temps, puis en quelque part j'oserais dire que oui. Aussitôt que les jeunes entrent ici on s'organise pour avoir leur attention. Comment ? C'est spontané. Des fois, ça peut être un geste ou un silence, un mouvement ou un jeu rythmique [...] Le jeu est important. Et je pense qu'il est tout le temps présent.

Ce témoignage rend compte de la part d'accordage que l'enseignante pratique envers ses élèves pour capter leur attention et établir le sens d'une réalité partagée. L'aspect régulateur du jeu est manifeste dans la classe d'Audrey par la coopération observable des élèves.

En réponse à la question concernant les jeux réalisés en classe, cette étude a pu mettre en lumière une grande diversité de manifestations de jeu dans le contexte scolaire qui peuvent être classifiées selon des types de jeux déjà définis dans la littérature. C'est le cas du jeu de rôle. Dans ses interactions avec les élèves, Audrey change sa voix et mime des personnages. Par exemple, pour pratiquer les sons ascendants et descendants elle tient à la main le signe d'une flèche qu'elle monte et descend selon ce qui est souhaité et elle demande à l'élève qui s'apprête à jouer : « S'il vous plaît faites-moi monter ». Puis : « Ah ! Je pense que j'ai le vertige, s'il vous plaît, faites-moi descendre ». Audrey fait appel à l'imagination des jeunes en leur suggérant des rôles à jouer. Par exemple, pour réviser les éléments du langage musical, elle tend une baguette aux élèves et cherche un volontaire pour aller désigner les différents signes musicaux qui sont affichés au mur en disant : « Qui va être professeur à ma place ? » Lorsque l'élève s'est exécuté, elle reprend la baguette en disant : « Merci professeur ». Avant d'entamer une démarche de recherche, elle dit aux élèves : « On est des détectives ». Audrey crée des petits scénarios pour faire comprendre ses attentes. Pour obtenir le silence elle porte un crayon à son oreille et dit : « Mon petit crayon me dit que j'entends une voix ». Ces jeux de rôle traduisent un accordage de l'enseignante dans sa façon de communiquer avec les élèves. Audrey est consciente que ces petits jeux plaisent aux élèves et aident à capter leur attention et à maintenir leur participation.

Audrey fait encore preuve d'accordage en reconnaissant le désir des jeunes, petits et grands, d'explorer les différents instruments de musique pour le seul plaisir de jouer avec les objets et produire des sons. Ce type de jeu est réalisé par le biais de projets d'improvisation où les jeunes peuvent avoir accès à différents instruments et disposer de

temps pour les utiliser à leur guise. Par exemple, avec des groupes du troisième cycle (5^e et 6^e années), les élèves placés en équipe de 4 ou 5 pigent au hasard le nom des instruments et des éléments du langage musical qu'ils devront utiliser pour réaliser une courte improvisation. Un autre type de jeu bien présent dans la classe d'Audrey est le jeu d'exercice sensorimoteur qui se manifeste par l'intermédiaire de défis rythmiques et le jeu instrumental. Audrey accorde du temps de pratique instrumentale en classe, individuellement, en sous-groupes ou avec toute la classe, pour permettre aux jeunes d'exercer leurs habiletés dans l'exécution d'un répertoire choisi.

D'autres types de jeux réalisés en classe par Audrey relèvent de la résolution de problèmes. Il s'agit de stratégies de devinettes et de recherches qui visent encore à maintenir l'intérêt et la participation des jeunes : « Des fois, on peut faire des devinettes. Je peux jouer quelque chose et puis [je demande aux élèves] : Qu'est-ce que t'as remarqué ? Qu'est-ce que j'ai joué ? Y a-t-il quelqu'un qui peut me répéter ? ». Audrey voit l'avantage d'assigner un rôle actif à l'élève qui doit découvrir les éléments d'une pièce à apprendre plutôt que de donner toutes les réponses.

Audrey cultive le jeu avec les élèves en instaurant des défis et des concours. Ceux-ci servent autant à la réalisation des activités pédagogiques qu'à la gestion des comportements dans la classe et lors des déplacements. Par exemple, les activités de rangement des instruments sont réalisées en équipes sous forme de concours d'efficacité. Audrey donne des défis aux élèves lors des déplacements : « OK là il ne faut pas toucher au mur puis il ne faut pas que personne nous entende... puis là je fais des signes, alors on joue ensemble à être muets ». Audrey pratique un jeu de relaxation qu'elle appelle « le jeu des morts » où les élèves doivent démontrer le plus longtemps possible une posture totalement inerte. C'est parfois dans la façon de formuler ses demandes qu'Audrey adresse un défi aux élèves. Par exemple, avec une classe de 5^e année, pour réviser les parties de la contrebasse, Audrey place sa guitare devant le groupe et dit : « Je me demande bien quel élève a de la mémoire. Imagine qu'une guitare c'est une contrebasse. Qu'est-ce que tu te souviens des parties ? » Les élèves viennent à tour de rôle indiquer sur l'instrument une partie correspondante en la nommant. Cette manière active de réviser un contenu de programme traduit un accordage de l'enseignante avec les élèves puisqu'elle facilite leur participation à travers une consigne très concrète et qui leur donne également une occasion de bouger.

Le jeu musical occupe nécessairement une grande place dans les activités de la classe. Audrey a le souci de développer chez ses élèves une culture musicale et une sensibilité esthétique. Mais la musique est aussi perçue par l'enseignante comme un instrument d'intégration sociale et communautaire des élèves, et comme un outil de rayonnement culturel à l'école. C'est pourquoi Audrey valorise les concerts. Elle considère que ces événements artistiques spéciaux qui réunissent les parents et les enseignantes titulaires font

partie de la mission éducative de l'école. Ces événements sont également pour elle une source de valorisation et de plaisir à l'école :

Je pense qu'on est là pas juste au niveau des élèves mais au niveau de l'école. L'autre jour j'ai invité l'enseignante de quatrième année... Ça a motivé les jeunes... Elle dit, vous jouez bien vous êtes tous ensemble. C'est important pour l'image du jeune... J'ai toujours aimé ça [organiser des spectacles] J'ai une classe qui joue et tous les parents sont ici en trois rangées. On tasse les chaises. Envoie donc !

Les spectacles favorisent un écart plaisant par rapport aux routines du travail en classe.

Audrey accorde beaucoup d'importance aux fêtes scolaires, journées portes ouvertes et autres activités communautaires à l'école. Comme les spectacles, ce sont des occasions de réjouissances collectives. Audrey organise des jeux collectifs dans le cadre des fêtes scolaires. Elle participe à une nuit à l'école avec les enfants. L'enseignante témoigne de l'effet régulateur de ces activités qui lui permettent de mieux connaître ses élèves en les découvrant dans un contexte différent, et qui amènent les jeunes à s'impliquer dans leur milieu :

Ça développe le sentiment d'appartenance. Ils ont [les élèves] le goût de venir à l'école parce qu'il se passe quelque chose [...] Ah oui [il y a des répercussions en classe] parce que aussi nous on apprend à connaître ces élèves-là sous un autre jour [...] Puis après ça, quand on les croise on leur souligne : « Bravo ! Vous avez bien fait ça. » Je pense que ça donne une belle estime de soi.

Ces propos d'Audrey traduisent un accordage de l'enseignante envers les élèves. En reconnaissant la participation des jeunes et en leur communiquant son plaisir et sa gratitude, l'enseignante permet d'instaurer le sens d'une réalité partagée.

Même si Audrey définit le jeu comme une activité dirigée par des règles et qu'elle affirme que le jeu libre n'a pas de place dans sa classe, dans les faits elle tolère certains jeux spontanés entre les élèves dans la mesure où ils ne contreviennent pas à l'activité du groupe. Par exemple, lors d'un moment de transition, deux élèves mesurent leur force respective dans un jeu de poignets. Audrey porte face à ce genre d'activité en classe une attention sélective : « À un moment donné il ne faut pas tout gérer... Il y a des choses acceptables puis d'autres pas. Tu sais, c'est des enfants hein ! » Le jeu libre est présent dans la classe d'Audrey lorsqu'elle s'adonne elle-même à des jeux spontanés avec les élèves en favorisant des écarts plaisants par rapport aux règles de la classe, comme de se laisser aller à danser avec tout le groupe en regardant une scène d'un film musical. Le jeu spontané s'exerce aussi à travers l'humour dans ses relations avec les jeunes.

À ces manifestations directes de jeu avec les élèves en classe et à l'école s'ajoute une dimension ludique indirecte tout aussi essentielle. C'est le jeu de l'enseignante à travers sa propre créativité. Celle-ci s'exerce lorsqu'Audrey invente des nouveaux jeux et les

expérimente en classe, lorsqu'elle organise des projets, participe à des formations, collabore à un réseau d'enseignantes pour élaborer du nouveau matériel pédagogique. Audrey a témoigné du plaisir qu'elle retire de ces activités de développement pédagogique et professionnel qui font appel à sa créativité : « Ce qui est plaisant c'est la partie quand nous on crée, en tant qu'enseignante, vers quel projet on va amener nos élèves ». Ces activités sont liées à la relation pédagogique dans la mesure où elles sont inséparables de l'activité en classe avec les élèves. Elles trouvent leur raison d'être dans la présence de l'enseignante avec les élèves. Les activités de développement pédagogique et professionnel s'inscrivent donc dans une logique de jeu social en éducation. Audrey exprime l'effet régulateur de cette action créative en disant : « Je récolte ce que je sème ».

En réponse à la troisième question, concernant les stratégies privilégiées par l'enseignante pour réaliser les différents aspects de sa tâche tout en conservant son orientation ludique en classe, les données de l'étude montrent l'importance de l'accordage au cœur de la pratique professionnelle d'Audrey. Même si le concept d'accordage ne fait pas partie du discours d'Audrey, celle-ci témoigne de son adaptation constante aux élèves : « On est en adaptation, tout le temps, tout le temps ». Cet accordage d'Audrey avec les élèves se manifeste d'abord par une adaptation de sa manière de communiquer avec les enfants. Audrey place la communication au cœur de son action professionnelle : « Enseigner, dans le fond, enseigner c'est une communication avec les jeunes ». Cette adaptation de la communication prend des formes diverses qui visent à rendre concrètes ses intentions et à capter l'attention des élèves, comme donner une consigne en chuchotant, varier le timbre de sa voix ou dire « Mets tes yeux ici ». Audrey évite de trop parler pour engager rapidement les jeunes dans l'action. Elle a le souci de favoriser l'estime de soi des élèves en émettant des commentaires positifs, en faisant preuve de tact et d'humour : « Je dirais jamais aux jeunes : Vous êtes pas bons [rire] Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer ? C'est la façon de dire : On aurait pu faire mieux ».

Audrey adapte également sa communication afin de favoriser le respect dans les relations interpersonnelles. Elle évite la familiarité et les empiètements mutuels. Elle aborde la communication interpersonnelle comme une compétence à développer chez les jeunes : « Tu sais, il faut les rappeler [les élèves] à prendre leur distance. Puis ce n'est pas une distance éloignée. C'est une distance correcte. C'est sain, je trouve. » L'accordage se traduit encore par la réceptivité d'Audrey envers ses élèves. Audrey voit l'importance de prendre le temps d'écouter les jeunes pour obtenir leur coopération : « Il faut leur donner la chance de communiquer les jeunes [...] Parce que des fois, justement on les coupe trop [...] C'est là que des fois, le comportement s'ensuit. Il dégénère ».

L'écoute des élèves permet à Audrey de connaître à la fois leurs intérêts et leurs capacités et d'y répondre de manière à engager leur participation : « Il y a de l'intérêt ? Allons dans ce sens ». Le programme d'étude du ministère québécois de l'Éducation est pour elle un « aide-mémoire » qui nourrit son inspiration dans sa recherche d'activités. Son accordage

avec les élèves se manifeste à travers sa façon d'adapter les situations d'apprentissage de manière à faire vivre aux jeunes des réussites et conserver un climat de classe stimulant. Il n'y a pas, pour Audrey, d'opposition entre jeu et apprentissage. Elle est consciente que les jeunes ont des attentes face au contenu des cours de musique, un désir d'apprendre : « Je pense que c'est important qu'ils apprennent parce que les enfants, s'ils apprennent pas, c'est pas long qu'ils font le lien puis c'est comme pas important ». Le jeu n'est donc pas une alternative au programme d'étude mais une approche pour sa mise en œuvre.

Pour Audrey, la recherche du jeu passe par l'implication des jeunes dans les activités scolaires. Pour susciter cet engagement, elle favorise la responsabilisation des élèves. Les données de l'étude révèlent qu'Audrey sollicite l'implication des élèves en classe et par le biais des activités communautaires de l'école, de manière à créer un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. L'enseignante est consciente que les jeunes ont un désir d'être actifs dans leur milieu : « Les élèves sont toujours contents de participer et de faire. Ils ont beaucoup d'initiative [...] Spontanément je pense qu'ils organiseraient quelque chose à chaque semaine ». Audrey voit l'école comme une « mini-société » dans laquelle les enfants sont appelés à jouer un rôle actif. Elle pratique un accordage en offrant aux jeunes la possibilité d'exercer des choix face au programme d'activités, de prendre part à l'organisation de la classe et à l'évaluation : « Ils se sentent impliqués. Ils ont leur partie. Ils comprennent que, oui on a un programme à voir, mais ils ont leur partie aussi. Et on demande leur avis. Ils ne voient pas ça comme imposé ». Par exemple, avec des élèves de troisième cycle (5^e et 6^e années) elle a formé un comité de responsables de la gestion des guitares et de la préparation du local de musique. Avant l'entrée des élèves en classe, Audrey écrit son plan de cours au tableau à la manière d'un ordre du jour incluant un varia à la fin. Comme dans une séance de conseil d'administration, elle demande à un élève de faire la lecture de cet ordre du jour, qu'elle appelle « le menu », au début de la période et elle laisse les élèves décider démocratiquement ce qu'ils désirent inscrire au varia, pour le dernier cinq minutes d'activité. Lorsque les élèves ont des présentations à faire en classe, les auditeurs sont appelés à agir en tant qu'arbitres ou jury.

L'étude éclaire différents enjeux pédagogiques qui interviennent dans la réalisation du jeu à l'école. L'accordage d'Audrey se manifeste au travers de son aptitude à doser la difficulté des projets selon les capacités et le niveau d'excitation des élèves. Audrey ajuste la part de répétition et de nouveauté nécessaires pour entretenir la motivation des jeunes. Elle cultive la variété des approches pour stimuler leur intérêt. Par exemple, elle développe des projets intégrant les technologies de l'information (TICS), elle fait appel à des artistes à l'école, elle accorde une importance aux trois compétences du programme du MELSQ (interpréter, inventer, apprécier), elle alterne le travail de groupe avec le travail individuel ou en équipe.

Audrey adapte sa pédagogie pour répondre aux caractéristiques des élèves. Elle fait davantage de création avec des jeunes qui éprouvent des difficultés langagières ou

d'apprentissage pour les amener à développer plus de flexibilité avec l'imagination et parce que ceux-ci éprouvent davantage de difficultés avec le jeu d'ensemble et la mémorisation. Elle tient compte également du degré d'autonomie des élèves pour les engager ou non dans un travail en équipe. Pour développer la compétence des élèves à inventer des musiques, elle crée un contexte facilitant en développant des scénarios pouvant servir de base à une sonorisation. Ces scénarios comportent des actions simples (courir, marcher) et des émotions familières (la peur, la colère, le bien-être) qui peuvent être facilement transposées sur le plan sonore. L'accordage est également manifeste dans l'aptitude d'Audrey à partager la sensibilité esthétique des jeunes en trouvant un répertoire qui satisfait leurs goûts sans renoncer à des critères de qualité.

Audrey a identifié d'autres enjeux plus larges ayant un impact sur le développement du jeu dans son travail, notamment la stabilité de l'affectation de l'enseignante dans l'école, la qualité des relations de travail, la valorisation de la vie communautaire et culturelle à l'école. Ces facteurs ont une incidence sur le jeu parce qu'ils affectent la capacité d'organisation de l'enseignante, son niveau de stress et de fatigue. Par exemple Audrey constate que sa stabilité à l'école lui a permis de bien connaître les parents et de pouvoir rapidement faire appel à des bénévoles pour l'organisation de ses projets.

Pour Audrey, la personnalité de l'enseignante demeure un élément déterminant dans la capacité de jouer : « C'est notre personnalité qui nous amène sûrement à jouer avec les jeunes ». Elle cite des facteurs comme la capacité de reconnaître et d'apprendre de ses propres erreurs, le réalisme, une attitude positive et des valeurs à l'égard du jeu qui orientent l'action et donnent une motivation pour surmonter les difficultés, entretenir le désir de créer et expérimenter de nouvelles approches axées sur le jeu. Audrey témoigne de la part d'intuition et de spontanéité dans le développement du jeu avec les élèves :

Je suis au départ une personne positive. L'énergie des enfants me motive, la présence des enfants, leur sourire. Je suis bien en présence des enfants [...] On l'a fait [passer une nuit à l'école avec les enfants] spontanément parce qu'on avait le goût de le faire. C'est ça la motivation. On part un projet pourquoi ? Pour vivre des belles expériences. C'est la même chose en classe.

Audrey identifie la recherche et l'expérimentation comme des démarches au cœur du rôle de l'enseignante pour développer le jeu en classe. Elle témoigne de l'importance de toujours conserver l'esprit d'expérimentation qui marque les débuts de tout enseignant dans la profession : « Commencer à enseigner c'est tout le temps essayer. Mais je me dis qu'il faut garder ça. Même si on se trompe ». La recherche d'activités pédagogiques nouvelles est pour Audrey un des aspects les plus contraignants de son travail :

C'est long. Ça c'est le bout... le bout long. Sans jeu de mot, le bout long [rire] Ne serait-ce qu'au niveau du répertoire. Il faut toujours changer, se renouveler et adapter aux jeunes d'aujourd'hui. Il faut travailler fort pour ça hein !

Le manque de temps est vu par Audrey comme le principal obstacle au développement de nouveaux jeux. La mise au point d'une activité nouvelle peut parfois s'échelonner sur plusieurs semaines :

Dans ma construction de jeu je partage le temps puis je finis par le faire finalement. Mais ça a pris tout un mois ! Mais je l'ai fait pareil. Je pense qu'on finit par s'organiser. Quand on veut quelque chose, on le trouve le temps hein !

Audrey trouve dans le partage entre pairs et les activités de formation continue un soutien essentiel qui nourrit son inspiration et entretient sa motivation à expérimenter des idées nouvelles.

DISCUSSION

Cette étude montre la pertinence de la perspective de Daniel Stern sur le jeu social appliquée au contexte scolaire. Les phénomènes de régulation mutuelle et d'accordage sont bien présents entre l'enseignante et les élèves dans la relation pédagogique. Pour reprendre les termes de Stern, l'enseignante démontre son aptitude à percevoir les intérêts et les affects des élèves, à s'y ajuster et à communiquer de façon à créer le sens d'une réalité partagée dans le but d'avoir du plaisir en classe. D'un autre côté, les élèves s'approprient la responsabilité, les choix, le partage d'intérêts créés par l'enseignante pour agir dans le cadre de leur relation avec elle et avoir du plaisir. L'effet régulateur de cette dimension de jeu social à l'école se manifeste par le biais de la coopération des élèves en classe, le plaisir vécu en groupe et au travers des relations interpersonnelles. Mais la régulation est manifeste également dans les apprentissages réalisés à l'école. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel ou cognitif, mais ils sont également d'ordre somatique et moral. Les sentiments de plaisir, de confiance et d'intégration sociale vécus à l'école procurent un état somatique et un caractère moral qui se distinguent nettement de ceux qui accompagnent l'isolement, le stress, la frustration. Les études cliniques en psychopathologie du développement sont là pour en témoigner.

Reconnaître la valeur du jeu social en éducation nous conduit à replacer le jeu dans un contexte plus large. Il ne faut plus le considérer uniquement sous l'angle des performances cognitives qu'il permettrait de réaliser. Il faut se départir d'une vision linéaire de la transmission des connaissances pour aborder le jeu sous l'angle de la régulation qu'il permet d'instaurer, à court et à long terme, et qui favorise, tant chez les élèves que l'enseignante, l'avidité exploratoire, la communication, la participation dans le milieu. Comme le suggérait Gilles Brougère (2005), il faut « rompre avec une vision de l'éducation qui ne peut-être que le résultat d'un processus conscient et volontaire » (p. 143). Cette étude a montré qu'il existe beaucoup de spontanéité et d'intuition dans la démarche de l'enseignante qui s'accorde avec ses élèves et crée des nouveaux jeux. Mais l'étude témoigne également de ses efforts de recherche et d'expérimentation pour préparer

ses activités de manière à répondre aux besoins et intérêts des élèves sans renoncer à ses propres valeurs et objectifs professionnels. On ne pourrait plus parler de jeu social si l'enseignante devait abdiquer son rôle et ses valeurs pour servir uniquement les intérêts des jeunes. Le caractère mutuel du jeu dans le contexte scolaire implique la capacité de l'enseignante à conserver sa propre satisfaction à enseigner.

Cette étude montre que le jeu dans le contexte scolaire ne saurait être réduit à une technologie pédagogique enfermée dans un utilitarisme étroit. Elle ouvre de nouvelles voies de recherche axées sur l'étude de la régulation mutuelle et l'accordage en milieu scolaire, dans une perspective de développement global. Il faut étudier davantage les liens entre le développement socioaffectif des jeunes et les compétences cognitives. Il faut étudier davantage comment le développement affectif, par exemple les sentiments de confiance et d'appartenance, influence le développement cognitif à court et à long terme. C'est dire qu'il faut approfondir ce que Stern appelle le « système d'interprétation de l'humain » — la conscience spéciale que possède chaque être humain, qui gouverne les capacités d'attention, la motivation, l'excitation, l'avidité exploratoire, les intérêts particuliers. C'est par son ouverture à ces spécificités chez ses élèves, par la communication intersubjective qu'Audrey parvient à exercer une régulation adéquate favorable à l'apprentissage et au jeu social dans le contexte scolaire.

Il est significatif que la participante à cette étude témoigne d'une dimension communautaire de son travail. En soulignant l'importance des échanges entre pairs, de la formation continue, des activités communautaires à l'école ainsi que l'apport des parents et autres membres de la collectivité, Audrey rend compte du soutien qu'apporte la collaboration d'un réseau d'intervenants. Elle trace le portrait d'une communauté qui œuvre dans son ensemble au développement de l'enfant. Elle montre que l'enseignante n'exerce pas seule au sein de son équipe-école. Ses propres sentiments d'autonomie et d'appartenance à la communauté donnent une orientation à son travail en classe dans le sens de l'intégration sociale des jeunes. Ce cas nous procure un bon exemple des relations qui existent entre les dimensions socioaffective et cognitive dans le travail de l'enseignante et de la régulation mutuelle qui s'exerce au travers des échanges sociaux.

Comme l'a souligné Stern (2002), l'expérience du jeu ne pourra jamais se réduire à l'expérience pédagogique. Si le jeu peut exister à l'école, c'est dans la mesure où il subsistera en ce lieu un espace de liberté et de créativité dans les échanges entre les élèves, leurs enseignants et les autres intervenants dont le but premier est d'avoir du plaisir. La crise culturelle que nous traversons et ses manifestations perceptibles au travers des carences dans la scolarisation des jeunes (Bentolila, 2004 ; Desmurget, 2011) ne doivent pas nous faire oublier que l'école est d'abord pour les enfants, comme pour tous ceux qui y travaillent, un milieu de vie sociocommunautaire. Il est plus que jamais nécessaire de mener une réflexion approfondie sur la place que doit y occuper le jeu. Le point de vue de la participante à cette étude, qui fait valoir que l'intégration scolaire préfigure l'intégration

sociale de l'âge adulte, doit aussi être considéré. Il appartient à tous de faire en sorte qu'au-delà des curriculums et des visées éducatives, au-delà de la réussite et de l'échec, soit transmis ce trait d'une culture hautement civilisée qu'est la conscience partagée d'une école où il fait bon d'être avec les autres et de participer.

Références bibliographiques

- Ancil, M., Giroul, F. et La Belle, S. (2002). *Clac-Sons*. Montréal : Guérin.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Coll. *Champ Libre*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Bentolila, A. (2004). *Tout sur l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Binhgam, C. et Sidorkin, A.M. (dir.) (2004). *No education without relation*. New York : Peter Lang.
- Bredenkamp, S. et Cople, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, D.C. : National Association for the education of young children.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Brugère, F. (2006). La sollicitude. La nouvelle donne affective des perspectives féministes. *Esprit*, 321 (janv.), 123-140.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. (M. Deleau et J. Michel, trad.). Paris : PUF.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Desmurget, M. (2011). *TV Lobotomie. La vérité scientifique sur les effets de la télévision*. Paris : Max Milo.
- Egan, K. (2008). Getting it wrong from the beginning: The mismatch between school and children's minds, p. 1-14. Retrouvé le 19/08/08 à : www.educ.sfu.ca/kegan/Wrong-article.html.
- Elkind, D. (1990). Academic pressures – too much, too soon: The demise of play. Dans Klugman, E. et Smilansky, S. (dir.), *Children's play and learning. Perspectives and policy implications*, p. 3-17. New York : Teachers College.
- FAMEQ (2006). *Enquête sur la situation de l'éducation musicale au Québec : L'enseignement de la musique disparaît de nombreuses écoles primaires*. Saisi le 11 août 2009 à : www.fameq.org/federation/communications/communiqués.html.

- Fromberg, D.P. (2006). Play's pathways to meaning. A dynamic theory of play. Dans Fromberg, D.P. et Bergen, D. (dir.), *Play from birth to twelve. Context, perspectives, and meaning* (2^e éd.), p. 159-166. New York : Routledge.
- Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K et Singer, D.G. (2006). Why play = learning: a challenge for parents and educators. Dans Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K. et Singer, D.G. (dir.), *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, p. 3-12. New York : Oxford University Press.
- Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K. et Singer, D.G. (dir.) (2006). *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York : Oxford University Press.
- Groos, K. (1901). The play of man (E.L. Baldwin, trad.). Dans Bruner, J.S., Joly, A. et Sylva, K. (dir.), *Play – its role in development and evolution* (1976), p. 68-83. New York : Basic Books.
- Jorgensen, E.R. (2003). What philosophy can bring to music education: Musicianship as a case in point. *British Journal of Music Education*, 20 (2), 197-214. Cambridge : Cambridge University Press.
- Jonnaert, P. et Masciotra, D. (dir) (2004). *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Coll. *Éducation-Intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Katch, J. (2001). *Under deadman's skin. Discovering the meaning of children's violent play*. Boston : Beacon Press.
- Kennedy, M. (2005). Put the “play” back in music education. Dans Bartel, L. (dir.), *Questioning the music education paradigm*, vol. 2, Canadian Music Educators' Association, p. 62-73. Toronto : Britannia.
- Klugman, E. et Smilansky, S. (dir.) (1990). *Children's play and learning. Perspectives and policy implications*. New York : Teachers College.
- Lytle, D.E. (dir.) (2003). *Play and educational theory and practice. Play and Culture Studies*, vol.5. Westport, CT : Praeger.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. An interview with Lella Gandini. Dans Edwards, C., Gandini, L. et Forman, G. (dir.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach – advanced reflections*, p. 49-97. Westport, CT : Ablex.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Direction de la formation générale des jeunes, Gouvernement du Québec.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. (1^{ère} éd., 1992). New York : Teachers College Press.
- Paley, V.G. (2004). *A child's work. The importance of fantasy play*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Pelligrini, A.D. (2005). *Recess: Its role in development and education*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Piaget, J. (1959). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Solway, D. (2008). *Le bon prof. Essais sur l'éducation*. Montréal : Bellarmin.
- Stern, D.N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson* (A. Lazartigues et D. Pérard, trad.). Paris : PUF.
- Stern, D.N. (2002). *The first relationship. Infant and mother* (1^{ère} éd., 1977). Cambridge : Harvard University Press.
- Trageton, A. (2005). Play in lower primary school in Norway. Dans Lytle, D.E., McMahon, F.F. et Sutton-Smith, B. (dir.), *Play: An interdisciplinary synthesis*, p. 157-177. *Play & Culture Studies*, vol. 6. Lanham, Maryland : University Press of America.
- Van Hoorn, J. (2007). *Play at the center of the curriculum*. (4^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Zigler, E.F. et Bishop-Joseph, S.J. (2004). Play under siege: A historical overview. Dans Zigler, E.F. et Bishop-Joseph, S.J. (dir.), *Children's play: The roots of reading*, p. 1-13. Washington, DC : Zero to Three Press.
- Zigler, E.F. et Bishop-Josef, S.J. (2006). The cognitive child versus the whole child: lessons from 40 years of Head Start. Dans Singer, D.G., Golinkoff, R.M. et Hirsh-Pasek, K. (dir.), *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, p. 15-35. New York : Oxford University Press.