



HAL
open science

Vers une pratique raisonnée et ludique de l'enseignement des langues étrangères

Barbara Villez

► **To cite this version:**

Barbara Villez. Vers une pratique raisonnée et ludique de l'enseignement des langues étrangères. Les
Après-midi de LAIRDIL, 2010, Le genre et/ou le jeu, 16, pp.117-133. hal-04051699

HAL Id: hal-04051699

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051699>

Submitted on 30 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Vers une pratique raisonnée et ludique de l'enseignement des langues étrangères

Barbara Villez, Professeure

Département d'études des pays anglophones – Université Paris VIII



© ND

L'homme est un être social et la langue et le jeu sont des moyens de sociabilité. Une langue et le jeu ont en commun le fait d'être tous deux un moyen d'expression, une interaction, voire une communication. Dans tout type de jeu, il existe un dialogue entre les joueurs et, même dans les jeux solitaires, le joueur entame un dialogue avec lui-même. Le jeu est "une transmission des idées" (Claparède, 1915: 139) et la langue en est un des outils essentiels. D'ailleurs, dans ses échanges, le jeu porte souvent directement sur la langue: la blague, le jeu de mots, le verlan, etc. Les rébus et les mots croisés sont des exemples de jeux inséparables de la langue, mais le rap, la poésie, la littérature sont eux aussi intimement liés au langage comme au jeu, aux aspects ludiques que constituent l'imagination, l'innovation, la créativité.

Mais si jeu et langue sont ainsi liés, pourquoi sont-ils si étrangers l'un à l'autre dans les cours de langue étrangère?

Pendant une assez longue période dans l'histoire de l'enseignement des langues, le contenu des cours dispensés dans les institutions éducatives officielles portait davantage sur l'analyse de la langue, sur sa description, sur la connaissance de la langue et de la culture, au détriment de l'acquisition du savoir-faire; parler, écrire, comprendre, lire étaient des outils, non des objectifs. Or, apprendre une langue vise au développement de l'autonomie chez l'utilisateur de cette langue. Pour acquérir ce savoir-faire, l'adulte pressé devait se tourner vers les écoles de langue ou les diverses associations proposant une pédagogie parallèle, souvent revendiquée comme ludique. Quelle que soit la méthode utilisée (audio-visuelle, directe, communicative, *Silent Way*, etc.), toutes avaient en commun de mettre l'accent sur l'implication totale de

l'apprenant (la prise de parole libre, l'expression d'une idée originale plutôt que la formulation de phrases recherchées par l'enseignant, parfois impliquant le corps entier, par exemple le déplacement dans la salle). Pendant les années 1980, les *mini-schools* ont été imaginées pour initier les jeunes enfants aux langues étrangères par le jeu, par définition propre à l'enfance, parce que cela constituait une activité divertissante et utile pour le mercredi après-midi, et parce qu'un certain nombre de jeunes femmes anglophones étaient disponibles et désireuses de partager leur langue et leur culture avec les petits camarades de leur progéniture, qui n'était pas non plus toujours bilingue. À cette même époque, la loi sur l'initiation d'une langue étrangère à l'école primaire ainsi que le développement de la formation continue dans les entreprises – où le mot d'ordre était: apprentissage oui, mais pas comme à l'école – entraînaient les chercheurs en didactique à mettre l'accent sur les avantages du recours aux activités ludiques: celles-ci étaient supposées rendre cet apprentissage attirant, tout en combattant la peur de parler devant les autres, ce qui favoriserait la prise de parole.

Les méthodes traditionnelles considérées comme insatisfaisantes, pour l'acquisition de la maîtrise de l'expression libre et de l'autonomie dans la langue, ont cédé leur place en France aux approches communicatives. Cependant, dans la majorité des méthodes et des manuels que cette approche a engendrées, les activités proprement reconnues comme "jeux" sont reléguées à la fin des chapitres des manuels ou à des moments précis dans les cours, souvent pour occuper les dernières minutes d'une leçon ou la séance précédant les vacances scolaires. Rares sont les cours où l'on joue simplement et régulièrement. Aujourd'hui, les liens entre le jeu et le langage restent théoriques; malgré les manifestations du jeu dans la vie quotidienne, le rapport entre apprentissage et jeu n'est toujours pas mis en pratique.

Et pourtant, depuis des siècles, le rôle du jeu dans l'apprentissage est au centre du débat sur la fonction du jeu, débat qui traverse un grand nombre de disciplines: la philosophie, la psychologie, la didactique (des langues et des mathématiques), l'histoire, et la sociologie. Il existe de multiples théories du jeu, tentant d'expliquer pourquoi l'on joue et pourquoi, partout dans le monde, les mêmes jeux se jouent aux mêmes périodes de la vie. Le jeu n'est pas réservé uniquement à l'enfance; les adultes ont eux aussi leurs jeux. Loisir? Détente? Dépense d'excès d'énergie accumulé pendant un travail stressant? Les bébés n'étant évidemment pas stressés par le travail, est-il donc possible que leur jeu n'ait pas les mêmes fonctions que celui des adultes? À quoi sert cette activité dans laquelle tout le monde s'engage? Si le jeu permet aux joueurs d'entrer dans un dialogue non seulement avec les autres mais aussi, et peut-être, ce qui est encore plus important, avec eux-mêmes, ne serait-il pas concevable que le jeu donne l'occasion de se connaître et d'acquérir la maîtrise de soi? Cela expliquerait l'attrait des jeux ainsi que leur évolution au long de la vie. Le jeu aurait ainsi, comme le pensent certains théoriciens, une fonction

d'apprentissage. Mais si le jeu sert à apprendre, et si le jeu s'accommode aussi bien au langage, pourquoi trouve-t-il une si petite place dans les enseignements, et surtout dans celui des langues étrangères? Où naît la réticence à l'incorporer dans les situations d'apprentissage institutionnel? Qui doit décider du moment ou de la manière de jouer? Existe-t-il des critères qui pourraient aider les enseignants à savoir quels types de jeux favorisent quels types de compétences en langues?

Les théories du jeu

Les théories classiques

La réflexion sur le jeu est très ancienne. Aristote et Platon considéraient le jeu comme une voie de connaissance possible. Rabelais pensait que le jeu était essentiel pour engendrer l'esprit créatif et le désir de révolte. L'éducateur suisse Pestalozzi préconisait l'utilisation du jeu à l'école comme agent de spontanéité. Il en était également ainsi pour d'autres penseurs du dix-huitième siècle, comme Froebel, le père du jardin d'enfants, qui fonda son système d'éducation sur le jeu parce qu'il pensait qu'il y avait une relation étroite entre les activités ludiques d'un enfant et le développement de ses structures cognitives. D'autres préconisaient le recours à la musique, aux jouets et même aux petits gâteaux pour faire aimer le latin¹.

Les théories classiques cherchaient à identifier le jeu et en étudiaient surtout les causes, ce qui fait que l'on joue. Elles mettaient souvent l'accent sur le rapport entre le jeu et l'énergie. L'une des premières interrogations de ce genre fut la théorie du délassement. On pensait (Schaller, *Das Spiel*, 1861; Lazarus, *Die Reize des Spiels*, 1883) que le jeu servait à récupérer l'énergie dépensée ailleurs, dans d'autres activités, telles le travail ou l'école. Le jeu était donc une récréation qui devait réparer l'état de fatigue physique ou mentale. L'argument qui s'oppose à cette théorie est qu'elle n'explique pas le jeu des petits enfants ou des animaux qui ne travaillent pas, mais qui ont ostensiblement besoin de jouer. À peu près à la même époque, le poète allemand Schiller (*Briefe über die Ästhet*, 1795) et le philosophe anglais Spenser (*Principles of Psychology*, 1855) proposèrent une théorie selon laquelle le jeu était l'expression (ou l'exutoire) de l'accumulation d'un excès d'énergie, ce qui pour Schiller pouvait conduire à la production artistique. Spenser, inspiré par les théories de l'évolution, expliquait que les animaux plus évolués dépensaient moins d'énergie pour se nourrir ou se protéger et disposaient donc d'un trop-plein d'énergie dont il était essentiel de se débarrasser pour l'équilibre de l'organisme. Selon sa théorie, plus l'on est placé haut sur l'échelle de l'évolution, plus l'on joue. Darwin (*Expression of the Emotions*, 1859) confirma

¹ DE VALLONGE. 1730. *L'Art d'enseigner le latin aux petits enfans* (sic) *en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent*. Cité in C. Puren. 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé international, 40.

les propositions de Schiller et de Spenser, en ajoutant que ce surplus d'énergie aboutissait à des manifestations comme la danse et le rire. Ainsi, le jeu stimulait et revitalisait, ce qui pourrait fournir la réponse aux critiques de cette théorie qui demandaient pourquoi les enfants fatigués continuaient à jouer, ou pourquoi les adultes s'adonnaient aux jeux sportifs après le travail.

D'autres théories de la fin du dix-neuvième siècle ouvrirent la voie à une vision du jeu comme outil d'apprentissage. La théorie du pré-exercice (Groos, *Die Spiele der Tiere*, 1893 et *Die Spiele der Menschen*, 1899) postule que le jeu des enfants sert de préparation aux activités essentielles de la vie adulte. Le jeu serait ainsi un moyen très spécifique selon les espèces, et même selon les sexes, de préparer l'enfant à affronter les exigences de la vie d'adulte. Les théories du début du vingtième siècle (par exemple, Hall, *Adolescence*, 1904; Carr, *Survival Values of Play*, 1902) mettaient l'accent sur le rôle du jeu dans l'évolution (les jeux retracent les étapes de l'évolution pour arriver aux activités de l'homme actuel; le jeu exprime la pulsion de croissance permettant à l'enfant de se projeter par rapport au modèle de ses parents, et le jeu rend possible l'expérimentation permettant de faire face à l'imprévu). Le psychologue allemand Lange (*Das Wesen der Kunst*, 1901) postulait que le jeu permet d'entreprendre des activités que la réalité ne nécessite pas (par exemple, l'employé de bureau qui escalade une montagne pendant le weekend). Ce fut le début de la prise de conscience du jeu qui permet de faire "comme si", de se projeter dans une situation nouvelle et de la gérer. Enfin, la théorie du jeu comme état d'esprit, moins citée aujourd'hui, et dont le principal théoricien a été James Sully (*Essay on Laughter* 1902), qualifie le jeu avant tout comme une attitude qui accompagne les activités. Cette attitude, grâce à laquelle on trouve plaisir et joie dans une activité, explique pourquoi la même activité procure satisfaction et enthousiasme chez une personne alors qu'elle représente une corvée pour une autre.

Les théories modernes

Les théories modernes se concentrent sur le jeu dans sa dynamique, elles étudient le jeu dans sa forme. Buytendijk (*Wesen und Sinn des Spiels*, 1934) répond à Groos qu'au lieu de préparer son avenir par le jeu, l'enfant joue tout simplement parce que, étant enfant, il ne peut pas faire autrement. Le jeu serait ainsi pour lui l'expression de l'approche maladroite et incohérente de l'enfant face à son environnement mais il lui offrirait tout de même un moyen de comprendre ce qu'il voit et ce qu'il vit. C'est un mode d'appréhension du monde, une façon d'atteindre des objectifs dans l'immédiat, sans devoir attendre d'être devenu grand. Claparède réplique à Buytendijk, la même année ("Sur la nature et la fonction du monde", 1934), que la maladresse n'est pas une qualité requise dans tous les jeux, et il critique également le travail de ce dernier qui exclut de son étude les jeux des adultes qui ne peuvent pas s'expliquer par une dynamique infantile.

À partir de ce moment, la réflexion sur le jeu a bifurqué. Les sciences sociales se préoccupent surtout de l'essence du jeu, de sa signification dans la vie des hommes et des civilisations. L'autre direction qu'a prise la recherche sur le jeu se situe dans le domaine nouveau de la psychologie et se tourne vers la fonction du jeu. Il est probable que l'intérêt de Freud pour le sujet a beaucoup compté. À ce moment-là, la question de l'énergie préoccupait moins les théoriciens, hormis la question du jeu comme moyen de rééquilibrer le débordement d'énergie. La définition du jeu comme activité sans but spécifique l'emporte.

La psychologie, et notamment la psychanalyse, a produit beaucoup d'études sur le jeu comme activité dans laquelle on s'engage sans vraiment viser un objectif. Selon la théorie cathartique (Carr, voir ci-dessus), le jeu permettrait de canaliser ou de purger les instincts "antisociaux" des enfants. L'agressivité ou toute autre émotion négative serait déchargée dans l'activité ludique. Le jeu purgerait les instincts combattifs ou sexuels et serait ainsi révélateur de la vie intérieure. Selon la théorie psycho-analytique de Freud (notamment "Beyond the Pleasure Principle", 1922), le jeu a deux fonctions: l'expression des fantasmes (être grand, avoir de la chance, être aimé, etc.) et également l'impression de les combler. Le jeu est ainsi source de plaisir immédiat. La répétition du jeu permet de revivre ce plaisir et en même temps de comprendre les expériences vécues, surtout quand elles ont été difficiles ou pénibles. Contrairement à la théorie cathartique, selon laquelle une personne peut se débarrasser de ses émotions négatives à travers le jeu, la théorie psycho-analytique y voit le moyen de se donner des situations types pour y réfléchir, visant ainsi la maîtrise de la réalité, une contemplation du potentiel de l'homme (Erikson, 1972). Pour la fille de Freud (*Le Moi et les mécanismes de défense*, 1936) qui apporta aussi sa contribution à l'étude sur le jeu, il sert à transformer l'inconnu en familier, réduisant ainsi les peurs et favorisant le développement de la confiance en soi. Ceci expliquerait pourquoi les jeunes animaux ou les petits enfants cessent de jouer lorsqu'ils se trouvent dans un nouvel environnement et recommencent dès que celui-ci leur est devenu familier. Enfin, pour les avantages qu'il présente en matière de développement, le jeu a été incorporé dans la thérapie des enfants par des psychanalystes comme Klein (*La Personnification dans le jeu de l'enfant*, 1929).

L'idée que le jeu permette de mieux appréhender la réalité et de la comprendre conduisit tout naturellement à la réflexion sur le jeu comme instrument fondamental d'apprentissage. L'Américain Schlosberg (*The Concept of Play*, 1947) a écrit que certains aspects des activités ludiques comme l'exploration et la répétition visent un apprentissage par tâtonnements, constituant la formulation de critères pour aborder des situations réelles. Berlyne (1960) a repris la question de l'énergie et pense que l'exploration dans le jeu réduit l'excitation, une énergie surabondante et négative. L'exploration stimule le développement de la vigilance qui prépare tout joueur à la rencontre de

l'inconnu, du non-familier. Le psycho-généticien suisse Piaget a étudié le jeu dans le cadre de la psychologie du développement rapprochant la notion à celle de l'apprentissage. Pour lui, le jeu est un mode de pensée véhiculant le passage de l'égoïsme des enfants vers le regard objectif et rationaliste de l'adulte. Le modèle de Piaget distingue les jeux d'exploration de ceux d'imitation. Dans la première catégorie, l'enfant est le maître et ses jeux lui permettent d'intégrer l'extérieur, de rendre familier l'inconnu, de réarranger les détails du réel. Dans ces jeux dits d'"assimilation", l'enfant explore les possibilités de ce qu'il a vécu en façonnant les événements à sa manière, tandis que dans les jeux d'imitation (d'"accommodation") l'enfant s'accommode au réel, il modifie son comportement pour le réajuster au monde, il s'adapte ainsi à la réalité. Ces deux formes de jeux sont nécessaires et complémentaires. Piaget a également classé des types de jeux selon les âges montrant ainsi comment l'activité ludique contribue au développement de l'enfant. Les premiers dix-huit mois correspondent aux jeux sensori-moteurs, qui sont remplacés ensuite par les jeux symboliques jusqu'à l'âge de sept ans. Ceux-ci cèdent la place aux jeux à règles, qui perdurent jusqu'à l'entrée dans l'adolescence. Piaget s'est peu soucié des jeux de l'âge adulte, mais il en a néanmoins parlé, les identifiant comme des jeux de l'intellect (blagues, jeux de cartes, gribouillage, etc.).

Dans sa catégorisation des jeux selon les stades du développement, le travail de Piaget rejoint celui de Gattegno, un psycho-pédagogue qui a collaboré avec lui ainsi qu'avec Montessori. Cette dernière, observatrice renommée de l'enfance, a constaté que, partout dans le monde, les enfants s'adonnaient aux mêmes jeux à des âges précis, et elle a conclu que ces jeux tiennent un rôle important dans leur développement. Pour Gattegno le jeu a clairement une fonction d'apprentissage; l'activité ludique vise la maîtrise de soi et apporte des leçons sur soi-même, sur le monde et la réalité. Dans son modèle d'apprentissage, le défi que constitue la découverte du nouveau, de l'inconnu, stimule l'apprenant. Celui-ci mobilise à ce moment-là une énergie supplémentaire pour relever le défi. Chaque fois qu'il reproduit une activité ou un mouvement, ce n'est pas forcément juste une répétition, car il peut y avoir en réalité des changements minutieux dans la façon de faire, d'aborder l'activité. Ces modifications servent à améliorer la performance jusqu'à ce qu'il y ait maîtrise. Une fois celle-ci acquise et intégrée au savoir-faire, elle permet d'affronter un nouveau défi. La catégorisation des jeux selon les âges pour Gattegno correspond à peu près aux stades de Piaget, mais avec cette précision supplémentaire que chaque stade correspond aussi à une façon d'apprendre, ce que Gattegno appelait "une voie de connaissance"²: le stade sensoriel (de 0 à 24 mois, l'enfant apprend par les sens: mettre les choses dans sa bouche, toucher, cogner, etc.), actuel (de deux à environ dix ans, l'enfant apprend par l'action, en

² Voir, entre autres, *In the Beginning There Were No Words. The Universe of Babies*, New York Educational Solutions, 1988; *Ces enfants nos maîtres*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1972 (*What We Owe Children*, 1970).

bougeant, en faisant par lui-même), virtuel (à partir d'environ onze ans, l'apprenant peut apprendre en regardant quelqu'un d'autre faire). Un aspect important de la théorie du jeu de Gattegno est la notion de "produit dérivé" (*by-product*)³. Lorsqu'on entreprend un jeu, on s'y engage pour l'activité, mais il y a un gain supplémentaire qui provient de l'expérience. Ce gain ne motive pas l'entrée dans le jeu, mais en est un résultat. Cette idée s'avère extrêmement utile pour l'apprentissage car on déplace l'énergie de l'apprenant vers une activité qui le motive; le gain supplémentaire sera le savoir-faire à acquérir, en l'occurrence des compétences en langue étrangère.

Le psychanalyste anglais Winnicott a apporté une contribution importante à la théorie du jeu comme instrument d'apprentissage parce qu'il encourage la confiance et la prise de risques. Le jeu crée un espace de sécurité qui favorise l'exploration et permet de se concentrer sur autre chose que ses peurs et ses réticences. Ainsi, dit Winnicott, le petit enfant prend confiance dans cet espace transitionnel, "l'espace potentiel"⁴ du jeu, et se laisse éloigner peu à peu de sa mère pour découvrir son environnement et oser tenter des choses nouvelles. Jones (*Gambling Yesterday and Today*, 1973) a également démontré que le jeu permet de prendre conscience que l'on peut prendre des risques sans conséquences graves. La liberté qu'offre le jeu a intéressé la psychologue américaine Lieberman (1977, à l'instar de Bateson, 1956; voir aussi Schwartzmann, 1978) qui a étudié l'attitude ludique (*playfulness*). Ses recherches montrent que les enfants dotés de ce trait de personnalité qu'elle qualifie de "*playful*", sont éveillés, curieux, imaginatifs et obtiennent de meilleurs résultats scolaires. Ils prennent des initiatives et aiment résoudre des problèmes. Ils s'adaptent facilement aux activités et font preuve d'un sens de l'humour. Ils participent activement et profitent de leurs erreurs pour progresser. Lieberman écrit que la disposition ludique s'acquiert en jouant mais se prolonge au-delà des jeux. L'enseignant à la disposition ludique peut être à l'origine de semblables attitudes dans sa classe; c'est comme une contagion. Après tout, le jeu est amusant; pour Lewis (1982), c'est avant tout sa qualité affective qui attire les gens.

La littérature sur le jeu ne cesse de se développer et les chercheurs continuent à étudier toutes les manifestations du jeu, celui des bébés, des animaux, les jeux d'adultes, les jeux de hasard, les jeux intellectuels, les jeux de combat, les jeux utilisés dans les thérapies. Certaines études visent à revoir les caractéristiques du jeu, mais il n'est pas possible pour l'instant d'arriver à un consensus, en partie parce que les études ne se penchent pas sur les mêmes jeux, ni les mêmes joueurs ou contextes de jeu. Par conséquent, il n'existe pas encore de définition agréée par tous. Une théorie qui a semblé dominer les années 1990 lie le jeu au progrès. Les recherches de Hartmann et Rollet (1994), par exemple,

³ *Teaching Foreign Languages in Schools. The Silent Way*. New York: Educational Solutions, 1963.

⁴ D.W. WINNICOTT. 1971. *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard, 67.

ont confirmé les travaux de Lieberman en montrant que lorsque le jeu est inséré dans le cursus, il produit une plus grande motivation chez les élèves, qui acquièrent donc de meilleures compétences. Sutton-Smith (1997) pense que le jeu a une fonction biologique, qui renforce l'adaptation, et une fonction psychologique, qui stimule le joueur en lui offrant des occasions d'aborder le chaos et de chercher à le maîtriser, ce qui permet également la maîtrise de soi. C'est un mode de communication en même temps qu'une action dont la fonction est de rendre possible la découverte de contextes différents et de partenaires différents. En outre, le jeu favorise l'adaptation parce que les joueurs doivent faire le transfert d'une situation à une autre. Cependant, l'idée que le jeu a une fonction d'apprentissage a récemment été remise en question par Panksepp (1993). Toutefois, si personne n'a prouvé que le jeu ait un rôle déterminant dans l'apprentissage, le contraire n'a pas non plus été démontré.

Les caractéristiques du jeu

Même si ces théories n'ont pas démontré de façon sûre le rapport entre jeu et apprentissage, bon nombre de chercheurs appuient cette idée. La majorité d'entre eux considère le jeu comme une activité vitale. L'activité ludique, qui prend autant de formes différentes et à laquelle on consacre autant de temps, doit avoir une fonction vitale, indispensable. Les théories sur le jeu lui accordent un rôle dans le développement cognitif, dans la croissance, dans l'assimilation du monde réel, dans la maîtrise et la connaissance de soi et enfin dans les relations avec les autres. Il est en effet difficile de prouver l'efficacité du jeu comme instrument d'apprentissage, mais les aspects décrits par les théoriciens expliquent pourquoi le jeu devrait avoir une place importante dans l'enseignement, et cela à tous les niveaux de l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangères.

Le jeu reflète et organise toute culture (Huizinga, 1947) et, par conséquent, il est capable d'informer les étudiants de langue sur la culture étrangère; comme il nécessite la communication d'idées, il oblige les joueurs à utiliser la langue. Ainsi, l'avantage qu'il présente pour de tels enseignements devrait être clair. Quelle que soit la forme du jeu, le jeu symbolique du "comme si", les jeux de chance ou de compétition, ou encore les "jeux de vertige" (cf. Caillois, 1967) donnant des émotions fortes, ils ont en commun un certain nombre de caractéristiques de base. Certaines théories citées plus haut ont reconnu dans le jeu la neutralité de la prise de risque. On prend conscience de la portée de ses actes sans que ceux-ci aient des conséquences désastreuses. Cela peut ainsi diminuer l'intimidation liée à la prise de parole en classe. Les erreurs ont une fonction qui est d'informer le joueur sur comment modifier ses stratégies, son comportement. En outre, le jeu oblige à prendre des décisions. Il développe également, comme l'avait dit Lieberman, la pensée créative; le joueur devient capable de résoudre des problèmes, de prendre de la distance et de réfléchir sur

des façons alternatives d'aborder des problèmes. Le jeu, grâce également à son caractère "comme si", encourage aussi l'imagination et la créativité.

Dans une situation d'apprentissage en groupe, le jeu joue un rôle de socialisation et apporte un autre avantage qui réside dans l'ambiance qu'il crée. Toute classe connaît la compétition, mais la compétitivité ludique est différente dans la mesure où il existe également une complicité entre les joueurs. Les théories s'accordent sur l'idée que l'on entre dans le jeu pour le plaisir de jouer, ce qui laisse supposer que, malgré la compétition entre les joueurs pour atteindre un résultat précis, ils collaborent néanmoins pour que le jeu continue et qu'il se déroule conformément aux consignes. Un autre aspect important est l'existence des règles; un sens de l'ordre règne dans le jeu, une rigueur et une certaine discipline. Les joueurs respectent leur jeu de la même façon qu'ils se respectent les uns les autres. La complicité qui s'installe fait, en outre, que l'éventuelle erreur ou maladresse nourrit la tension ludique et aide au développement de la vigilance, voire même crée une occasion de partager le rire.

La tension ludique est une énergie particulière, tonique, légère. C'est une tension d'éveil. L'attention des joueurs est focalisée sur le jeu; ils sont agiles de corps et d'esprit, et prêts à agir à tout moment. Tout le monde participe activement, prend des initiatives. Le jeu encourage la spontanéité parce qu'il appelle les joueurs à prendre des décisions et à agir. Cette énergie est un signal important pour tout enseignant qui tente d'utiliser un jeu en classe. Il peut arriver que le jeu ne corresponde pas aux besoins de la classe ou aux compétences des joueurs. Il s'installe alors une tension lourde. L'énergie lourde peut venir d'une activité mal choisie, de l'embarras de l'enseignant s'imposant une activité qui ne lui convient pas, mais également, et c'est très souvent le cas, d'un des participants inquiet, déstabilisé par l'aspect non conforme à sa représentation du travail de classe, voire même décidé à casser le jeu pour les autres. La mauvaise foi existe, et il faut que ce participant prenne conscience de la liberté que le jeu lui offre; il n'est pas obligé de participer, mais il doit observer et respecter l'activité dans laquelle les autres se sont engagés, à des degrés de facilité ou de rapidité divers. L'attitude ludique est très souvent contagieuse et ce participant peut se trouver désireux de se joindre aux autres. Si, au contraire, son énergie négative s'installe et contamine le reste du groupe, il ne faut pas poursuivre ce jeu. Si un jeu particulier prend plus d'importance que chacun des participants, il n'est plus un jeu. Ce n'est pas dans le choix du jeu que réside l'autorité de l'enseignant. C'est une offre, une suggestion, car en cela l'enseignant est un collaborateur, un joueur parmi d'autres, même si son rôle dans le jeu sera d'avoir plus de recul, d'être moins actif car ce n'est pas lui qui doit travailler pour apprendre. Un enseignant sensible à ces signes adaptera ou changera le jeu tout de suite, preuve de souplesse de sa part, élément de disposition ludique et bon exemple pour la classe. La formation des enseignants aujourd'hui ne se préoccupe pas des questions telles que l'énergie d'une classe.

Cependant, bon nombre de théories sur le jeu, et depuis fort longtemps, ont accordé une grande importance à cet aspect.

Changer de jeu, le rendre plus facile ou, au contraire, le corser, nécessite également une sensibilité au défi. Tout jeu doit comporter un défi, sinon le joueur ne s'y engage pas. Le défi est peut-être la caractéristique la plus importante du jeu. Il est lié à l'incertitude de la situation, l'élément nécessaire à la curiosité qui est, elle, essentielle à l'apprentissage. Le défi permet au joueur d'entrer dans un dialogue avec lui-même, de se mesurer, de se tester. Trop facile ou trop difficile, et le résultat est l'ennui, une énergie lourde⁵, l'abandon du jeu, ce qui se traduit en classe par un éclatement de l'activité: des distractions, des petites conversations ici et là, des comportements perturbateurs. Lorsque les joueurs n'ont plus de difficulté à relever le défi, il faut corser le jeu, pour qu'un nouveau défi renouvelle l'intérêt et appelle de nouveaux efforts. Il ne suffit pas de vouloir faire jouer les apprenants, il est impératif de se forger des critères permettant de bien choisir les activités, de façon à ce que l'on joue vraiment et que l'on en tire les profits décrits jusqu'ici.

Le jeu dans la classe de langue aujourd'hui: quels jeux pour quelles classes?

Malgré ses avantages, l'utilisation des jeux en classe pour faire apprendre une langue étrangère ne veut tout de même pas dire qu'il faut se précipiter sur n'importe quel type de jeu. Il faut connaître les caractéristiques du jeu pour pouvoir guider le choix des enseignants et proposer des activités pouvant aboutir aux objectifs requis. Il est dangereux de recourir trop facilement aux jeux sans intérêt pour pouvoir se féliciter d'avoir mis en place une pédagogie par le jeu. Jouer mal est pire que ne pas jouer du tout. S'assurer que l'activité proposée possède toutes les caractéristiques décrites plus haut, ou du moins un certain nombre d'entre elles, en améliore le choix ou la création.

Pour un bon usage des jeux en cours, il est essentiel de faire la distinction entre les jeux fermés et les jeux ouverts. Aujourd'hui, les recueils de jeux pour l'école abondent d'exemples relevant de la première catégorie. Le jeu fermé propose un nombre limité de solutions à trouver; il présente un problème, pour lequel il y a une seule solution. Dès que l'on trouve la solution, que l'on arrive au but déterminé, le jeu s'arrête. On peut le recommencer plusieurs fois pour que chaque joueur ait son tour, mais les variations sont limitées et le risque est grand de voir le groupe ne plus y prendre intérêt au bout de quelques tours. En général, les jeux fermés ne permettent pas une extension ou une évolution de l'activité. Le jeu ouvert, en revanche, pose un problème qui mène à d'autres problèmes, auxquels il peut y avoir des solutions différentes, qui font évoluer le jeu différemment à chaque fois. L'imprévu en est un élément fondamental. Les jeux ouverts sont plus éducatifs que les jeux fermés parce qu'ils obligent les

⁵ J. CHATEAU. 1955. *Le Jeu de l'enfant*. Paris: Vrin, 194-5. Voir également D.E. BERLYNE. 1969. Laughter, humor, and play. G. LINZEY & E. ARONSON (eds.). *The Handbook of Social Psychology*, vol. 3. New York: Appleton Century Crofts.

participants à en trouver par eux-mêmes la logique et la solution, et à structurer l'espace et le temps⁶. Au fur et à mesure qu'une étape est franchie, qu'une compétence est maîtrisée, les consignes se transforment, les défis se renouvellent, et le jeu se poursuit. L'ouverture de l'objectif est fondamentale, tout est possible, et on développe sa vigilance parce qu'on se retrouve face à l'inattendu. Devoir agir en présence de circonstances imprévisibles pose de nouveaux défis, permet d'acquérir la maîtrise et de développer l'autonomie. Les éléments ne sont pas statiques, contrairement à ceux des jeux fermés.

La distinction entre ces deux formes de jeu est plus claire dans les mots *game* et *play* de la langue anglaise. Dans le "jeu-*play*" (le jeu ouvert), c'est la dynamique qui prime sur le contenu. Ceci veut dire que c'est le joueur (celui qui doit apprendre la langue) qui, focalisant son effort sur le jeu, s'occupe de ses stratégies et de son action en premier, plutôt que de fixer son attention sur la langue comme but à atteindre. L'activité devient une recherche sur soi. Dans le "jeu-*play*" le vrai contenu est le joueur, et pour cette raison, l'activité l'intéresse plus longtemps. Le but du jeu reste plus ouvert, on ne recherche pas une solution, mais plusieurs, en fait toutes les possibilités que les participants peuvent trouver dans les limites des consignes. C'est en cela que réside le défi.

Le "jeu-*game*" (jeu fermé) met l'accent sur les connaissances à acquérir. Au lieu d'utiliser les détails comme des éléments du jeu, comme des pièges du parcours, ils deviennent les buts à atteindre (le mot à dire, la phrase à formuler, la date à trouver, etc.). Une fois que la solution du problème est donnée, la réponse trouvée, le jeu est terminé, tandis que cela relancera le jeu ouvert qui continuera à évoluer puisqu'il n'y a aucun but spécifique à atteindre. Une action, une réponse, la décision d'un joueur peuvent faire repartir le jeu dans une direction nouvelle, et c'est cette gestion de l'imprévu, la nécessité de modifier ses stratégies au fur et à mesure, qui offre l'occasion d'apprendre. Ainsi, les jeux ouverts sont mieux adaptés à l'apprentissage d'une langue car la gestion de l'imprévu est justement ce qu'il faut pour apprendre une langue: on ne sait jamais à l'avance ce qu'on dira dans une situation qu'on ne peut pas prévoir, alors comment, et quoi, apprendre à l'avance? En ce sens, apprendre une langue est acquérir un savoir-faire et non pas un ensemble de connaissances. Le but recherché dans les jeux comme dans l'apprentissage de la langue est d'acquérir une indépendance. Celle-ci dépend à son tour de la mise en œuvre des compétences maîtrisées et, bien sûr, des connaissances, mais faute d'un bagage suffisant, il faut aussi savoir se repérer, s'informer, s'appuyer sur des stratégies de jeu pour trouver des solutions de rechange.

Le jeu ouvert exige donc du temps, mais actuellement sous l'épée de Damoclès des programmes scolaires, les enseignants sont plutôt engagés dans une course contre la montre. Le jeu est ainsi un luxe qu'on peut difficilement se

⁶ J. MARIS. 1974. Jeux et matériels éducatifs. *Le Journal des instituteurs et des institutrices* 8. Paris: Nathan. Cité in J. LIEF & L. BRUNELLE. 1976. *Le Jeu pour le jeu*. Paris: A. Colin, 116.

permettre, ou alors il sert de bouche-trou pour les derniers instants avant la sonnerie. En outre, il est plus facile de proposer un jeu tout fait, avec des consignes claires et un but à rechercher identifiable. Le jeu ouvert dépend de la créativité, et l'encouragement, mais il est plus difficile à contrôler. Le jeu fermé est généralement associé à la détente, au loisir⁷, mais apprentissage et détente sont antonymiques. L'idée la plus répandue est qu'il n'y a pas d'apprentissage sans efforts. Le jeu ne peut donc être toléré que pendant quelques minutes de détente "méritées", et surtout lorsqu'il ne reste plus assez de temps pour commencer un nouveau chapitre. Si ces jeux-là doivent apporter quelque chose au travail du groupe, et c'est possible là où il existe déjà une dynamique ludique, ils serviront alors comme variation de l'activité courte, ce qui est toujours bon pour finir une leçon. Du fait de leur place dans les cours (faire patienter avant l'heure de partir, le dernier cours avant les vacances, une activité proposée par un suppléant appelé la veille pour prendre la relève, etc.), les élèves voient dans ces jeux du non-sérieux, et cela se transforme souvent en moment plutôt désagréable, en feu vert pour un relâchement dans leur comportement, bref une activité contre-productive.

Les jeux comme la "Bataille navale" ou "Le pendu" sont des exemples de jeux fermés. Ce ne sont pas de mauvais jeux, mais des jeux à possibilités limitées, avec des règles strictes, qui sont de courte durée. "Le pendu" est souvent utilisé sous prétexte qu'il favorise l'apprentissage de l'orthographe. Certes, ce jeu permet une sensibilisation à certaines irrégularités orthographiques d'une langue, et il est très utile pour perfectionner le regard, mais les participants n'apprennent pas l'orthographe des mots grâce à ce jeu. En général, les mêmes mots réapparaissent rarement dans une même séance de jeu, et les activités qui suivront n'auront que peu ou pas de rapport; il n'y a pas de continuité, pas d'occasion de tester le savoir qu'on aurait acquis. Le résultat est donc qu'on a passé un moment sur une activité qui casse la routine, voire offre un moment de détente, et rien de plus. Si tout ce l'on recherche est un moment de détente ou un "bouche-trou", ces jeux font bien l'affaire. Mais si l'on souhaite un rendement plus grand par rapport au temps consacré, mieux vaudrait se tourner vers les activités de type "play".

Imaginons trois participants d'un groupe qui se mettent debout devant la classe. Chacun doit montrer avec ses mains un nombre de doigts compris entre 0 et 9. Les autres membres de la classe doivent lire le chiffre qui est ainsi constitué (349, 152, 067, 401, 212, etc.)⁸. C'est évidemment une façon de les exercer à

⁷ Voir R. BENEDICT. 1938. Continuity and Discontinuity in Cultural Conditioning, *Psychiatry* 1. L'auteur y postule que les jeux ouverts et créatifs sont des jeux d'enfants, tandis que les jeux fermés qui visent uniquement le loisir sont des jeux d'adultes. L'idée semble correcte en ce qui concerne la nature des jeux décrits mais n'est pas convaincante quant à la distinction selon les groupes d'âge.

⁸ Nous avons vu ce jeu pratiqué dans des cours de langue par le *Silent Way*, pour publics d'âges différents, mais aussi avec des enfants dans des cours de mathématiques.

pratiquer les nombres et leur prononciation, mais également un moyen de travailler sur la rapidité et les automatismes, de vaincre la peur des nombres dans une langue étrangère, de conceptualiser les dizaines et les centaines, et c'est souvent aussi l'occasion de rire ensemble. Les chiffres dépendent de l'imagination des participants face à la classe et les possibilités sont infinies, surtout si pour corser le jeu, on ajoute une autre personne (qui s'appellera "mille"), voire deux ou plus, en mettant en circulation si besoin est un minimum de nouveaux mots (mille, million, milliard). D'autres équipes peuvent se succéder devant la classe, l'écriture peut remplacer l'activité orale, ou on peut passer à des opérations en ajoutant les chiffres formés par deux équipes. L'activité convient aux enfants parce qu'ils peuvent joindre le mouvement à l'apprentissage. Pour les adultes, capables d'apprendre par le virtuel, ce jeu offre aussi bon nombre d'avantages et, par exemple, et ce n'est pas le moindre, de les aider à surmonter la peur des chiffres en langue étrangère (et on imagine alors d'autres variations: numéros de téléphone – chacun ne peut utiliser que les doigts d'une seule main – dates, heures, pourcentages, etc.).

Un jeu ouvert comme celui-ci offre une multitude de possibilités, mais se construit sur un nombre limité d'éléments. Les chiffres sont un parfait exemple de ce que nous appelons un "système clos" sur lequel construire une activité. Même en ajoutant des milliers aux dizaines et aux centaines, le nombre de mots à manipuler reste gérable mais les combinaisons sont sans limites. Étendre ce système clos en ajoutant le vocabulaire des opérations ("plus", "moins", "égale", etc.) ouvre la marge de manœuvre mais maintient les joueurs à l'intérieur d'un champ restreint d'éléments à maîtriser avant de procéder aux étapes successives. Le défi est de trouver toutes les possibilités imaginables à l'intérieur de ces limites. Le système est limité parce qu'on ne peut pas dire tout ce qui vient à l'esprit, ce qui entraînerait la perte de contrôle de la situation; il y aurait soudain besoin de mettre en circulation de nouveaux mots, de corriger et d'expliquer des choses qui feraient dévier des objectifs linguistiques sous-jacents à l'activité. On rompt ainsi le rythme du jeu et on ne fait qu'accumuler des détails qui seront oubliés dès la fin du cours. L'utilité de l'activité en ce qui concerne l'apprentissage de la langue s'évapore, et l'on perd l'occasion de percevoir la systématisation de la langue. Le système est clos, mais à l'intérieur du système il y a beaucoup de liberté. S'il y avait trop d'éléments à manipuler, il serait trop difficile de faire des choix. En outre, lorsqu'on navigue à l'intérieur d'un système clos, on arrive plus tôt à la maîtrise; les erreurs se font plus rares, il est difficile de "piéger" les joueurs. Trop d'éléments et l'on finit par se perdre; le contenu devient plus important que la dynamique. L'esprit du jeu se perd et les apprenants risquent de retomber dans leur langue commune, la langue maternelle ou celle du pays, parce que le message devient trop important. L'impératif est l'exemple évident d'un système clos car il faut peu de connaissances pour dire beaucoup de choses. Une image (à laquelle on associe un certain nombre de noms et d'adjectifs mis à disposition sur le tableau, par

exemple) dans laquelle figure un élément incongru, provoque un doute, pousse à un questionnement. Si l'on sait en profiter, on ne demandera pas à une classe ce qu'elle voit dans l'image, mais plutôt d'expliquer l'élément qui surprend, par exemple ce que cet homme d'affaires pouvait avoir en tête pour avoir décidé de porter des baskets au bureau, ou pourquoi toutes les tables du restaurant ne sont pas mises. Cela nécessite un brin d'espièglerie de la part de l'enseignant pour lancer le jeu et ensuite laisser faire.

Le jeu responsabilise, on se prend en main, on se prend en charge. Parce que tout le monde joue, chacun sait que personne ne peut agir à sa place. On a trop longtemps déresponsabilisé les élèves à l'école en pensant que l'on pouvait enseigner une langue comme les autres matières, comme un ensemble de connaissances. Une langue est avant tout un savoir-faire qui permet d'accéder à énormément de connaissances. Le jeu pousse les apprenants à se lever du banc, les oblige à agir par eux-mêmes, à s'investir plutôt que d'attendre en spectateurs la fin de la leçon pour sortir s'amuser⁹. Le jeu oblige à la formulation de stratégies et offre l'occasion de se mettre en question sans dramatiser les conséquences; le jeu participe donc à la construction de la personne.

Malgré tout le bien qu'on écrit sur le jeu depuis des siècles, il existe une méfiance en ce qui concerne son utilisation dans toutes les situations d'apprentissage. Les étudiants se montrent réticents eux aussi, peut-être à cause d'une maladresse de la part des enseignants qui essaient de les faire jouer, mais manifestent plutôt un manque de confiance. N'est-ce pas une idée reçue de penser que l'école n'est pas un endroit pour s'amuser, que l'on doit y souffrir pour apprendre¹⁰? Pour profiter de ce que le jeu peut offrir dans les situations d'apprentissage, une formation au jeu devient indispensable pour les enseignants. Il ne faut pas craindre les réactions de la classe, il faut être à l'aise avec le jeu, avec ses propres représentations: jouer, c'est pour les enfants. Le sentiment de ridicule est souvent déclenché dès la présentation du jeu. Peut-être ne faudrait-il pas le présenter du tout: juste jouer, agir comme le préconise Lieberman, avec une attitude ludique. Une expérience que nous avons menée à l'université a montré que les étudiants qui ne reconnaissaient pas une activité en tant que jeu à proprement parler, ont néanmoins remarqué certains bienfaits du cours: ils disaient se sentir actifs, sans avoir peur de parler, et avaient le sentiment de progresser¹¹.

Une formation des enseignants ne doit pas seulement concerner la manière de présenter un jeu, mais également la façon de le mener, ou de ne pas le mener. L'enseignant doit savoir quand intervenir et à quels moments rester en dehors. Il faut savoir comment les membres d'un groupe particulier jouent, et savoir

⁹ P. MEIRIEU. 2004. L'École du "Bien commun". *Libération* 25 novembre, 35-36.

¹⁰ C. BRIZARD & V. RADIER. 2005. Éducation: à l'école des autres. *Le Nouvel Observateur* 25-31 août, 40-45.

¹¹ B. VILLEZ. 2001. Réflexions sur l'enseignant comme agent-médiateur en anglais de spécialité. *ASp* 31/33, 179-186.

reconnaître le potentiel différent des jeux, quels jeux pour quels groupes d'âge, pour quelles compétences, pour quels moments du cours. Il faut un savoir-faire du jeu pour qu'il soit bénéfique en classe et qu'il repousse les limites des apprenants en posant des problèmes qui appellent plusieurs solutions. Il existe de nombreux jeux sur le marché. Beaucoup sont de type fermé, quelques-uns sont ouverts, mais il est possible de transformer les premiers si l'on sait s'y prendre. Internet, et les séries télévisuelles provenant des États-Unis depuis les quinze dernières années sont des instruments ludiques (Stevenson, *The Play Theory of Mass Communication*, 1967) comme peut l'être la musique, ou la poésie. Mais il faut savoir utiliser tous les jeux afin d'en tirer un rendement qui justifie le temps passé à jouer. Pour l'apprentissage d'une langue étrangère, le jeu favorise un apprentissage de l'écoute, il offre des occasions de communiquer, de devoir utiliser la langue, de baigner dans une autre culture, tout en se focalisant sur autre chose que sur les compétences à apprendre.

Références bibliographiques (en complément aux références citées dans le texte et dans les notes)

- BATESON, G. 1956. The Message, "This is Play". B. SCHAFFNER (ed.). *Group Processes*. New York: Josiah Macy.
- BENVENISTE, E. 1947. Le Jeu comme structure. *Deucalion-Cahiers de Philosophie* 2.
- BERLYNE, D.E. 1960. *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- BOGUE R & M. I. SPARIOSU. 1994. *The Playing Self*. Albany: State University of New York Press.
- BRUNELLE, L & J. LIEF. 1976. *Le Jeu pour le jeu*. Paris: A. Colin.
- BRUNER, J, A. JOLLY & K. SYLVA (eds.). 1976. *Play: Its Role in Development and Evolution*. Middlesex: Penguin.
- CAILLOIS, R. 1967. *Les Jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- CARE, J.-M. ET F. DEBYSER. 1978. *Jeu, langage et créativité – les jeux dans la classe de français*. Paris: Hachette Larousse.
- CHATEAU, J. 1967. *L'Enfant et le jeu*. Paris: Scarabée.
- CLAPAREDE, E. 1915. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale 1*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- CLAPAREDE, E. 1934. Sur la nature et la fonction du jeu. *Archives de Psychologie* 24, 96.
- DERRIDA, J. 1967. *L'Écriture et la différence*. Paris: Seuil (chapitre X: "La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines").
- ERIKSON, E. 1972. Play and Actuality. M.W. PIERS (ed.). *Play and Development*. New York: Norton.
- FINK, E. 1966. *Le Jeu comme symbole du monde*. Paris: Éditions de Minuit (*Spiel als Weltsymbol*, 1960).
- GATTEGNO, C. 1982. L'Énergie et les énergies (séminaire) tome 1. Lyon: Une école pour demain.
- GATTEGNO, C. 1945. Étude sur le jeu. *Bulletin de l'Institut d'Égypte*. Le Caire.
- HARTMAN, W. & B. ROLLETT. 1994. Positive Interaction in the Elementary School. J. HELLENDORN ET AL. *Play and Intervention*. Albany: State University of New York Press.
- HENRIOT, J. 1989. *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris: José Corti.
- HUIZINGA, J. 1951. *Homo ludens – essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard (édition originale en néerlandais, 1938).

- INHELDER, B. & J. PIAGET. 1966. *La Psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- KERR, J. H. & M.J. APNER. 1991. *Adult Play*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Le Jeu*. 1991. *Cahiers de L'UNESCO* 44: 5. Paris: UNESCO.
- LEWIS, M. 1982. Play as Whimsy. P.K. SMITH (ed.). Does Play Matter? Functional and Evolutionary Aspects of Animal and Human Play. *The Behavioral and Brain Sciences* 5: 1.
- LIEBERMAN, J. N. 1977. *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity*. New York: Academic Press.
- LOTMAN, I. 1973. *La structure du texte artistique*. Paris: Gallimard (édition originale en russe, 1970).
- MONTESSORI, M. 1949. *The Absorbent Mind*. Madras: Kalakshetra Publications.
- ORIARD, M. 1991. *Sporting with the Gods: The Rhetoric of Play and Game in American Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PANKSEPP, J. 1993. Rough and Tumble Play: A Fundamental Brain Process. K. MACDONALD (ed.). *Parent-Child Play*. Albany: State University of New York Press.
- PELLEGRINI, A. D. (ed.). 1995. *The Future of Play Theory*. Albany: State University of New York Press.
- PIAGET, J. 1945. *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PICARD, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris: Éditions de Minuit.
- RASMUSSEN, E. 1989. *Games and Information. An Introduction to Game Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- SCHWARTZMAN, J. 1978. *Transformations: The Anthropology of Children's Play*. New York: Plenum.
- SUTTON-SMITH B. 1979. *Play and Learning*. New York: Gardner Press.
- SUTTON-SMITH, B. 1997. *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WINNICOTT, D. W. 1971. *Playing and Reality*. New York: Basic Books.