

Gilles Brougère, « Jeu », In Jean Houssaye (coord.) *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Paris, Hachette Education, 1999, pp. 315-329.

Si le jeu est aujourd'hui présent dans la réflexion éducative, il est cantonné bien souvent à l'éducation préscolaire. C'est la nouvelle conception romantique de l'enfant développée à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et au début du XIX<sup>e</sup> qui a introduit notre vision contemporaine du jeu, nous léguant sans doute plus de problèmes que de solutions. Le développement, depuis quelques années, du jeu dans la formation des adultes peut sans doute conduire à de nouvelles perspectives qui n'ont pas encore trouvé leur expression théorique.

### **Approche contemporaine**

La réflexion sur le jeu, peu présente en France mais largement développée dans d'autres pays, renvoie à la question des objectifs et de la pédagogie préscolaires, c'est-à-dire à la spécificité d'une éducation préalable à l'apprentissage structuré de la lecture et de l'écriture. Cette référence au jeu, on peut la trouver tout autant pour l'éducation institutionnalisée dans les crèches, jardins d'enfants ou écoles maternelles, qu'à travers les recommandations et objets proposés aux familles.

#### ***La spécificité de l'éducation préscolaire***

Qu'est-ce qu'une intervention éducative auprès d'enfants de moins de 5 ou 6 ans ? Elle possède des caractéristiques propres, variables au fur et à mesure que l'enfant grandit. Cette éducation est parfois seconde par rapport à un besoin de garde. C'est la non-disponibilité des parents, en général de la mère, qui justifie la prise en charge institutionnelle au moins pour les plus jeunes. Garderies ou crèches, structures qui s'adressent à des enfants de moins de 3 ans (France), de 5 ans (Québec) ou jusqu'à l'entrée à l'école élémentaire (Japon, Brésil), proposent à l'enfant un milieu de vie qui se substitue au milieu familial. Le jeu y intervient d'abord comme une des activités de l'enfance, à l'image de ce que ferait l'enfant dans sa famille. Oublier cet enracinement du préscolaire dans la dynamique de la vie enfantine, c'est sans doute produire une vision tronquée de la question. Le jeu est présent parce que sont réunis de jeunes enfants à qui il convient de proposer des activités conformes à leurs intérêts. On disposera, dans l'espace, des jeux et jouets de différentes natures, adaptés à l'âge des enfants accueillis.

Mais, de façon implicite ou explicite, ces lieux de garde se veulent aussi des lieux d'éducation. Une fois ces enfants réunis, il s'agit de proposer un environnement et des interventions qui aient une valeur éducative. Il peut s'agir soit de constater que dans la famille comme en collectivité l'enfant apprend de façon informelle, soit de donner une dimension plus formelle, voire scolaire, à ces apprentissages.

Le jeu, dont on a vu qu'il était présent parce que les enfants sont jeunes, prend alors une nouvelle dimension. Il devient le support éducatif informel du jeune enfant. Cette situation, tellement évidente qu'on en oublie la logique, suppose la conjonction de l'acceptation des activités « spontanées » de l'enfant avec la référence aux auteurs qui montrent ou croient montrer que le jeu serait en lui-même éducatif, question délicate sur laquelle nous reviendrons. Quoi qu'il en soit, il est important de remarquer que le jeu dispose d'un statut particulier, celui d'une activité •spontanée., c'est-à-dire développée par l'enfant sans intervention extérieure, mais qui se trouve investie par les éducateurs d'une valeur éducative. Le simple fait que l'enfant joue suffit parfois à justifier la dimension éducative de l'institution. Il permet de concilier l'objectif de garde avec celui d'éducation, sans formaliser pour autant cette dimension éducative. En affinant l'analyse du jeu à travers l'apport d'auteurs tels que Bruner (1986, 1987), on peut considérer que le jeu est le support de développements moteurs (et les institutions vont proposer des structures pour favoriser l'activité motrice), un vecteur de communication entre enfants et entre enfants et

adultes (communication non verbale puis verbale), un support de relations sociales, un moyen de développement cognitif, au moins à travers le choix de certains jouets qui stimulent la résolution de problèmes simples par l'enfant. Sans oublier son rôle affectif, mais il s'agit plutôt de l'équilibre de l'enfant que d'éducation *stricto sensu*.

Le jeu a ici une légitimité d'autant plus importante que la structure d'accueil n'a pas d'objectif éducatif spécifique, mais plutôt des objectifs généraux en matière de socialisation de l'enfant, d'adaptation à la collectivité, de développement psychologique général. La crèche tend à jouer un rôle assez proche de la famille, c'est-à-dire à ne concevoir qu'un rôle éducatif informel, même s'il est réfléchi. Le jeu apparaît alors comme le modèle de l'activité liée à l'éducation informelle : il est lié à l'interaction de l'enfant à son entourage et son environnement sans qu'il y ait pour autant structuration. Le travail des adultes, quand il existe, porte alors d'une part sur l'aménagement de l'espace et le choix du matériel, d'autre part sur le rôle de l'adulte qui doit encourager, stimuler, sans priver l'enfant de son initiative.

D'autres structures préscolaires vont affirmer des objectifs exclusive-nient éducatifs. Qu'elles concernent des enfants dès 2 ans (France), ou seulement à partir de 5 ans (Québec) ou le plus souvent entre 3 et 4 ans, il ne s'agit plus de répondre à un besoin de garde. Dans beaucoup de pays, la fréquentation est à temps partiel. Si l'enfant arrive avec son jeu, avec une expérience ludique antérieure, qu'elle soit issue de la famille ou de la crèche, comment l'école maternelle ou le jardin d'enfants peut-il concilier ses objectifs avec le jeu ? Contrairement à une certaine homogénéité propre aux structures de garde, nous découvrons là de grandes différences liées à la diversité des objectifs (Brougère, 1997a) et des stratégies pédagogiques.

Dans bien des systèmes (Japon, Allemagne, Angleterre avant 5 ans), le jeu reste l'activité centrale, voire, dans certains cas, quasi exclusive. Ce sont des systèmes où les objectifs généraux ou transversaux sont essentiels : il s'agit d'offrir à l'enfant l'occasion de vivre en collectivité, de préparer son entrée à l'école élémentaire, non pas au niveau des apprentissages, mais des conditions préalables à un apprentissage en milieu collectif : vivre et partager avec d'autres enfants, développer des activités collectives, accepter un rythme de vie, expérimenter, manipuler. Il apparaît alors que le jeu, qu'il soit individuel ou collectif, avec un matériel choisi et organisé par les enseignants, est le meilleur moyen d'atteindre ces objectifs.

D'autres systèmes vont au contraire, telle l'école maternelle française, explicitement favoriser des objectifs d'apprentissage (« apprentissages structurés et contenus repérés », selon le programme français de 1995). Dans ces conditions, on voit mal comment le jeu laissé à l'initiative de l'enfant permettrait d'atteindre de tels objectifs. Le jeu sera alors marginal, concession à l'âge de l'enfant et donc voué à disparaître de la petite à la grande section, utilisé plutôt pour gérer la classe (accueil, gestion des groupes).

On ne peut cependant se limiter à une telle opposition. Les stratégies sont plus complexes et bien des systèmes articulent des objectifs généraux avec la volonté de rendre possibles de premiers apprentissages. La solution peut être le partage du temps entre activité de jeu et activités structurées. Mais il peut s'agir aussi de trouver un moyen terme entre le jeu libre de l'enfant et l'activité déjà scolaire, ou tout ou moins la tâche distincte du jeu. C'est sans doute là que la relation complexe entre jeu et éducation préscolaire apparaît.

Nous avons déjà vu la stratégie de l'intervention indirecte par l'aménagement et la fourniture du matériel. Elle nous conduit à penser que le jeu de l'enfant se développe toujours dans un contexte social, qu'il est une co-construction entre les enfants et les adultes. Cela est vrai de tout jeu et n'est pas spécifique à celui de l'école maternelle ou de la crèche. La différence est qu'ici l'intervention de l'adulte se fera en fonction de finalités éducatives explicites, ce qui ne prend sens que si l'enseignant observe le jeu et modifie l'environnement en fonction de son constat.

Il existe d'autres façons de lier jeu et intervention éducative, de manière plus directe. Il peut s'agir de la présence de l'enseignant dans le jeu, où il doit à la fois jouer le jeu et l'orienter dans une direction souhaitable, voire corriger les actions enfantines (Delhaxhe, 1988). Action

délicate qui risque de détruire le jeu, de le transformer en exercice. Le savoir-faire de l'enseignant est essentiel. Ce qui est aisé pour un jeu de société devient plus délicat pour un jeu symbolique.

Autre façon d'intervenir, plus souple, qui consiste à observer et à proposer (dans la perspective vygotkienne de la zone de proche développement) des développements de jeu, quand les joueurs sont prêts à les accepter. Il ne peut s'agir d'imposer, mais de proposer seulement, pour permettre soit au jeu de s'enrichir de nouvelles dimensions, soit de générer de nouvelles activités qui vont au-delà du jeu mais bénéficient de l'intérêt de l'enfant (Van Oers *et al.*, 1996).

Enfin il est une autre voie qui consiste à produire des activités scolaires, des exercices qui prennent la forme de jeux (ce que nous appelons les jeux éducatifs). Il peut s'agir d'un dispositif ludique utilisé pour une autre finalité ou bien simplement d'un exercice amusant baptisé jeu de façon artificielle (Brougère, 1995).

Cette exploration des usages du jeu dans l'univers préscolaire nous montre d'une part que la liaison est forte. Il n'est pas possible d'aborder l'éducation préscolaire sans rencontrer le jeu, même si le choix de certains pays en termes d'objectifs (comme la France) marginalise le jeu. Enraciné dans la dimension familiale et informelle de l'éducation préscolaire, le jeu est incontournable. Le discours de valorisation du jeu a permis d'en faire, parfois sans trop de questions, un support éducatif trop évident pour être aussi légitime qu'on le pense. La recherche pédagogique pratique, dans les pays où le jeu est au centre de la pédagogie préscolaire, propose des solutions intéressantes pour enraciner dans l'activité ludique l'émergence d'apprentissages qui se structurent progressivement. Enfin, certains objectifs généraux relatifs à la socialisation semblent trouver dans le jeu une activité adaptée.

### ***Un fondement difficile***

Nous avons commencé par évoquer la pratique telle qu'elle est réfléchie dans la pensée pédagogique qui l'accompagne. Mais quelle théorie du jeu peut justifier un tel usage ? Elle semble s'appuyer sur la psychologie de l'enfant qui étudie le jeu. Nombre d'auteurs considèrent comme une évidence acquise l'idée que le jeu de l'enfant est un support essentiel de son développement. Piaget (1976) a ainsi décrit le rôle du jeu à différents stades du développement de l'enfant, le jeu sensori-moteur permettant l'intériorisation des schèmes du même nom, le jeu symbolique accompagnant le développement de la symbolisation de l'enfant, et le jeu de règles offrant des occasions de maîtrise de la relation à la norme et à l'autre. Que le jeu soit une expérience importante de la vie de l'enfant, nul ne peut le nier ; qu'il accompagne son développement, c'est-à-dire qu'il évolue en fonction des compétences acquises, est aussi évident. Ce qui est moins évident est la contribution spécifique du jeu à ce développement. Nombre d'auteurs (Brougère 1997b) éveillent aujourd'hui nos soupçons par rapport à un discours trop beau pour être vrai. En effet, si l'on cumule tout ce qui a pu être dit ici ou là du jeu, on découvre une panacée, un support qui serait un outil général et universel du développement, par lequel l'enfant pourrait tout apprendre ou presque. Or, il me semble que certains problèmes apparaissent : faut-il voir dans la relation du jeu au développement une cause ou un effet ? Le jeu n'est-il pas plus souvent le témoin du développement de l'enfant que sa source ? Ce que l'on attribue au jeu est-il spécifique au jeu ? En effet, en jouant l'enfant développe des activités diverses qu'il peut aussi faire s jouer : « Le caractère ludique d'un acte ne provient pas de la nature de ce qui est fait mais de la manière dont c'est fait... Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre. Il tire ses configurations comportement d'autres systèmes affectifs-comportementaux. » (Bruner, 1983, p. 223). Ainsi, en jouant à balayer, il peut faire un exercice de coordination motrice : mais est-ce dû au fait qu'il joue ou qu'il balaie ? Y a-t-il un apport spécifique que l'on ne trouverait pas si l'enfant balayait « pour de vrai » ? On sait que Maria Montessori (1970) a tranché du côté du réel. Pour elle, si

l'enfant joue, c'est que l'on ne lui propose pas un véritable travail. Contrairement à ce qu'écrivent nombre d'analystes, elle refuse le jeu et propose aux enfants un travail.

Enfin, trop d'études expérimentales voulant montrer la valeur du jeu semblent bien faibles et peu convaincantes, si on les analyse de plus près (Smith, 1995). L'avantage du jeu est loin d'être évident, ce qui ne veut pas dire qu'il n'existe pas, les études ne montrant pas pour autant le contraire, à savoir l'absence d'intérêt du jeu.

Il importe donc de renvoyer le fondement de la valeur pédagogique du jeu à une analyse de sa spécificité pour confronter les usages à la mise en œuvre effective de cette spécificité du jeu.

Nous proposons ici cinq critères caractéristiques du jeu (Brougère, 1995, 1997a). Il s'agit d'une activité de second degré qui suppose une métacommunication, une communication sur la communication (Bateson, 1977), qui implique une décision (d'entrer dans le jeu et l'activité n'est, en soi, qu'une suite de décisions) caractérisée par la présence de règles (qu'elles soient préexistantes, négociées ou produites au fur et à mesure du développement du jeu), frivole ou sans conséquences (Bruner, 1983) et incertaine quant à son résultat. Il faut enfin, avec Henriot (1989), distinguer la situation (le jeu) et l'attitude (le jouer du joueur), c'est-à-dire un pan objectif qui subsiste dans l'activité et un pan subjectif qui est l'appropriation ludique d'une situation par le joueur. Cette analyse conduit aux conséquences suivantes : le jeu suppose un apprentissage, celui du second degré, et est affaire de communication. La décision implique à la fois la fragilité d'une situation qui ne peut s'accommoder de la contrainte (ce qui peut être incompatible avec certaines situations pédagogiques), mais également la richesse d'une situation qui implique de décider (apprendre à décider tel peut être un autre objectif adéquat).

L'absence de conséquences fait du jeu un espace d'expérience sans risques fournissant « l'occasion d'essayer des combinaisons de conduites qui, sous les pressions fonctionnelles, ne seraient pas tentées » (Bruner, 1983). Enfin, l'incertitude ne peut pas ne pas inquiéter l'enseignant qui souhaite conduire les enfants dans une direction précise. On découvre la dimension paradoxale du jeu qui ne peut apporter ce qu'il contient de richesse que si la situation reste ouverte, donc incertaine, au niveau des effets. D'où les stratégies de fermeture qui conduisent à faire disparaître un des critères (en général décision, absence de conséquences ou incertitude) pour créer une activité peut-être légitime, mais qui est un mixte de jeu et d'exercice scolaire. Les objectifs atteignables de façon spécifique sont généraux (mais bien adaptés à certains objectifs du préscolaire quand celui-ci ne vise pas des apprentissages structurés), en particulier à travers l'importance de la communication et de la décision (la négociation avec les autres étant la combinaison des deux). D'autres objectifs peuvent être atteints mais relèvent du contenu du jeu, et non du jeu en tant que tel. Quand on joue, on fait toujours autre chose que jouer : ce contenu peut avoir une valeur éducative, mais ne peut relever d'une approche générale. Chaque activité doit être analysée pour elle-même et l'échec ou la réussite d'une expérience ne peut être généralisé à ce niveau. Restera à savoir si le fait de passer par le jeu a un intérêt : il peut effectivement renvoyer alors à la motivation et l'implication du joueur, ainsi que la présence d'autres effets liés à la spécificité du jeu. Pour Csikszentmihayli (1979), le jeu se déploierait dans une zone caractérisée par un égal éloignement de la répétition et de la trop grande difficulté, assurant l'intérêt d'une tâche présentant des difficultés, mais pas d'impossibilité. Nous serions en fait dans une zone semblable à la zone de proche développement de Vygotski, assurant au jeu d'être créatif et productif par nature. Thèse séduisante, mais dont on peut se demander si elle ne part pas de l'a priori d'une valorisation du jeu.

### ***Au-delà du préscolaire***

Le jeu n'est pas une activité limitée au préscolaire, même si la réflexion, pédagogique porte pour l'essentiel sur le préscolaire. On peut évoquer la présence dans l'espace familial d'un jeu qui bien souvent ne se justifie pas du seul divertissement, comme si l'enfant n'avait pas droit,

comme l'adulte, au loisir. Nombre de jouets sont accompagnés de justifications liées à des bénéfices éducatifs qui relèvent de l'argumentation publicitaire destinée à séduire les parents. Mais cela témoigne de l'enracinement du discours sur les relations entre jeu et éducation. Le développement du ludo-éducatif dans le multimédia est intéressant, mais ne doit pas cacher que le gros du marché est celui de jeux qui s'affirment comme tels. Un effet de discours tend à cacher la réalité d'un jeu-divertissement, et offre aux fabricants comme aux consommateurs des alibis. Ce qui ne veut pas dire qu'en jouant on ne puisse pas apprendre, ne serait-ce qu'à utiliser une console de jeux et à progresser dans des univers ludiques complexes. Au-delà même, on apprend, comme on apprend aussi en se promenant, en regardant la télévision, en conversant... Mais l'enracinement dans le divertissement, que l'on reconnaît volontiers pour l'adulte, est aussi vrai pour l'enfant. C'est d'ailleurs, ne l'oublions pas, ce qui peut faire du jeu un support original, parce qu'il est culturellement lié à la gratuité, au plaisir. Le paradoxe est bien là : si le jeu a un intérêt spécifique, c'est parce qu'il s'agit avant tout d'un moyen de se divertir. Si cet aspect disparaissait, nous aurions affaire à un exercice parmi d'autres.

Les enfants continuent à jouer après l'école maternelle et même si les formes changent, les adultes jouent aussi. Le jeu est-il présent en dehors du préscolaire ? Il faut bien reconnaître que, en dehors de l'éducation physique où le jeu sportif a pris une place importante, il se fait discret. Il est vrai que la présence d'objectifs précis en rend l'usage difficile. Mais les jeux de société sont parfois présents pour permettre une éducation intellectuelle généraliste. Utiliser le jeu, c'est alors trouver des dispositifs ludiques qui peuvent renvoyer à des moments de l'apprentissage. Mais en a-t-on pour autant fini avec des apprentissages plus généraux concernant la communication ou la décision ?

C'est paradoxalement la formation des adultes qui nous permet d'ouvrir des perspectives intéressantes qui pourraient nourrir également la formation initiale. Le jeu y a acquis une place, pour des raisons multiples et complexes (Barthélemy-Ruiz, 1993). D'une part, il permet de proposer autre chose que le système scolaire, ce qui est évident quand il s'agit de jeunes en échec, mais aussi d'adultes en perfectionnement. D'autre part, impliquer et motiver devient essentiel face à des adultes à même de refuser ce qui leur est proposé. Il faut aussi évoquer que certains objectifs de la formation des adultes s'adaptent bien au jeu : articuler pratique et théorie à travers une simulation ludique d'une réalité, faire surgir les compétences acquises, former à la décision, développer la communication.

Les usages sont alors variés : on peut évoquer deux directions principales. Dans un cas, il s'agit de produire une situation de jeu impliquante, en utilisant la spécificité du jeu (en ce qui concerne la communication, le fait de faire émerger des compétences qui sont nécessaires au joueur); dans l'autre, on utilise plutôt un dispositif de jeu qui permet d'atteindre des objectifs qui ne sont pas directement liés à la situation de joueur (utilisation de la simulation, du cadre de compétition pour stimuler). On est plus ou moins dans le jeu, ou plutôt il faut distinguer des formations qui utilisent l'attitude ludique et celles qui utilisent uniquement la situation ludique. Enfin, on ne conçoit de jeu dans la formation d'adultes qu'à partir du moment où existe un après-jeu ou débriefing, c'est-à-dire l'analyse du jeu par rapport au vécu des joueurs mais aussi aux objectifs recherchés, ce qui permet d'insérer le jeu dans un processus de formation qui le dépasse.

Il n'y a pas aujourd'hui de pont entre les deux univers du préscolaire et de la formation des adultes, comme s'il s'agissait d'un même mot pour des réalités différentes. L'avantage de la formation des adultes c'est qu'elle ne situe pas le jeu par rapport à une justification théorique, dont on a vu les limites, mais par rapport à une efficacité qu'il s'agit de mesurer. On peut penser que la convergence de ces deux domaines qui s'ignorent encore conduira à repenser les relations entre jeu et éducation, à les sortir du cadre problématique issu de la pensée du XIX<sup>e</sup> siècle, pour penser un usage du jeu à tous les niveaux de l'éducation sans en faire une panacée, ce qui ne peut reposer que sur un discours illusoire.

## Approche historique

### *Une rupture historique*

Que le jeu puisse avoir une valeur éducative en tant que telle renvoie à une rupture historique que l'on peut dater du romantisme allemand, et plus précisément des textes de Jean-Paul Richter (1983) et Hoffmann, l'auteur des célèbres contes.

Auparavant, le jeu n'est perçu que comme activité futile de délasserment : en ce sens, il peut contribuer indirectement à l'éducation en offrant une légitime récréation. D'autres auteurs tel Érasme (1966) ont proposé une utilisation indirecte sous forme de ruse pédagogique. Il s'agissait de donner l'apparence du jeu aux exercices scolaires, de façon à obtenir l'adhésion et la motivation d'un enfant peu conscient des bénéfices, nécessairement différés, qu'il peut tirer de l'éducation qu'on lui donne. Dans les deux cas le jeu n'a pas de valeur éducative intrinsèque, même s'il est utilisé par l'éducateur. Il renvoie à la spontanéité d'un enfant qu'il faut contrôler, voire redresser. Au mieux l'enfant n'est rien, une cire molle selon la métaphore classique, au pire il est marqué par le mal et le péché. Dans ces conditions, son activité spontanée ne peut être valorisée.

Le changement de paradigme du jeu est lié à la nouvelle perspective ouverte avec le romantisme et les auteurs du XVIII<sup>e</sup> siècle qui, tel Rousseau, préparent cette nouvelle vision (Brougère, 1995). La valorisation de la nature, du sauvage, et donc de l'enfant, conduit à redéfinir la relation entre les premières années de la vie et le statut d'adulte, entre le naturel et le social. Ce qui est premier est valorisé dans un retour au spontané et à l'intuitif qui marque une rupture avec la philosophie des Lumières. Les activités spontanées de l'enfant sont en conséquence considérées comme positives, et le jeu apparaît bien comme l'activité spontanée par excellence. Dans son conte *L'enfant étranger* (1979), Hoffmann évoque cette nouvelle conception qui oppose des enfants jouant librement dans la nature aux singes savants issus de la culture scolaire. Mais c'est Jean-Paul qui, quelques années auparavant, dans son *Levana ou Traité d'éducation*, formule pour la première fois l'idée du jeu comme éducation naturelle, contribution au développement de l'enfant. « Je m'écarte absolument de ces maîtres d'école qui pensent que dans la chambre d'enfant on ne fait que jouer sans rien apprendre pour l'avenir. Les heures de jeu ne sont que les plus libres heures d'étude... » (Richter, 1983). On peut même considérer la question du développement comme spécifiquement romantique, dans la mesure où on suppose que tout est présent, enveloppé, dès la naissance, et que l'éducation revient à permettre l'émergence, l'apparition, de ce qui est. L'adulte voit son rôle réduit au profit d'une dynamique interne à l'enfant, dont le jeu est un des supports essentiels. Le jeu est ainsi considéré comme une activité sérieuse, ce qui sera le leitmotiv de la pensée ultérieure, rompant avec la vision d'une activité futile. On peut bien entendu évoquer comment la pensée du XVIII<sup>e</sup> siècle, voire auparavant celle de Pascal et des théoriciens des probabilités, prépare cette valorisation du jeu. À travers l'analyse mathématique, la morale dans les textes de l'Encyclopédie et la pensée de Schiller, le jeu change de statut pour devenir objet d'étude, image des activités les plus sérieuses de la vie (Duflo, 1997). Mais il fallait, pour aller plus loin, une transformation de l'image de l'enfant, pour que le jeu de l'enfant le plus jeune puisse être considéré comme sérieux, porteur de tout l'avenir.

Fröbel, à travers une philosophie aux multiples influences, mais aussi profondément marquée par le romantisme, fera du jeu un véritable programme d'étude préscolaire à travers la création de la pédagogie des jardins d'enfants. Avec cet auteur, le paysage nouveau est construit, mais plus encore les idées romantiques s'inscrivent dans une pédagogie concrète qui marquera durablement l'éducation préscolaire et se diffusera dès la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle dans le monde entier pour influencer les premières structures préscolaires de pays aussi différents que les États-Unis, le Japon ou le Brésil. Pour Fröbel : « Le jeu est le plus haut degré du développement de l'enfant de cet âge, car il est la manifestation libre et spontanée de l'intérieur

exigée par l'intérieur lui-même » (1861, p. 47). Plus que ses prédécesseurs, il affirme le sérieux du jeu : « On ne doit pas regarder le jeu comme une chose frivole, mais une chose d'une profonde signification » (p. 48). De ces idées générales, Fröbel en fait un programme à travers les dons, c'est-à-dire un ensemble de jouets qui permettent à la fois de laisser l'enfant libre de son jeu, mais de l'orienter à travers le matériel. Ainsi naît l'intervention indirecte, liée étroitement à la valorisation d'un jeu qui doit rester libre pour être cette manifestation de l'intérieur de l'enfant, et donc le moyen de son développement considéré comme expression, extériorisation progressive de l'intérieur.

Dès la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, la nouvelle pensée sur le jeu est construite. Elle a les caractéristiques suivantes :

- Elle résulte non d'une approche psychologique ou scientifique de l'enfant, encore inexistante, mais d'une construction philosophique, voire mystique, liée à la philosophie romantique, articulée autour d'une valorisation de l'enfant comme expression de la nature, de ce qui est premier, du divin. On y trouve l'association durable du poète et de l'enfant, mettant en relation imagination et enfance. La justification de la relation entre jeu et prime éducation relève de l'axiome, en relation avec une construction anthropologique nouvelle qui s'oppose à la rationalité des Lumières. Nous ne devons jamais oublier l'origine de cette nouvelle pensée et savoir reconnaître en quoi nous sommes encore des romantiques dans notre approche de l'enfance.
- Elle s'oppose à la vision antérieure qui voyait le jeu comme frivole, qu'il s'agisse des adultes ou des enfants. Certes, les travaux des mathématiciens et des moralistes avaient construit une approche du jeu qui en montrait le sérieux. Mais, chez un Schiller (1943) l'explication du jeu renvoie au surplus d'énergie, ce qui maintient le jeu dans le non-nécessaire, le non-volontaire. Les romantiques en font une activité sérieuse, volontaire, essentielle, mais profondément liée aux caractéristiques de l'enfance, ou de ceux qui – tels les poètes – savent rester enfants. La pensée moderne sur le jeu se construit sur une rupture entre jeu d'adultes et jeu d'enfants. Celui-là semble être occulté, en tous les cas il n'est pas le modèle, mais plutôt la dégénérescence de celui-ci.
- D'emblée, cette conception prend une forme pédagogique et nourrit la première tentative de construire un programme spécifique pour les enfants, avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il y a donc bien ce lien fort que nous avons décrit pour la période contemporaine entre jeu et pédagogie préscolaire. Mais il s'agit d'une pédagogie qui découle de postulats philosophiques, plus que de la traduction théorique d'une pratique ou de l'application de découvertes scientifiques concernant l'enfant. La science n'entrera en scène qu'après coup.

### ***De la biologie à la psychologie***

La justification scientifique de cette nouvelle conception du jeu connue moyen de développement dans l'éducation de l'enfant intervient dans un deuxième temps, et relèvera de la biologie (ou de ce que nous appellerions la psychophysiologie), selon un cheminement qui nous permet de suivre les idées depuis le romantisme jusqu'à la biologie d'inspiration darwinienne.

En effet, le romantisme allemand, avec la *Naturphilosophie*, a sa traduction scientifique et génère un mouvement scientifique qui tente de donner un sens physiologique, biologique, aux intuitions des philosophes. Dans ce cadre s'élaborent les éléments d'une réflexion sur le jeu dans le devenir des espèces, avant même les écrits de Darwin. La théorie de la recapitulation développée dans ce contexte fait de l'embryon et de l'enfant les supports de la reprise de l'histoire des espèces et de l'humanité. C'est ce modèle d'explication biologique qui, développé par le darwinien Haeckel sous le nom de loi biogénétique fondamentale, servira de justification scientifique à l'idée que le jeu de l'enfant lui permet d'apprendre, en ce qu'il y récapitule l'histoire

de l'humanité. On sait que Piaget (1976) doit se confronter à cette théorie développée pour le jeu par G. S. Hall, non en la réfutant, mais en rejetant l'idée que la récapitulation touche les thèmes, les contenus des jeux, laissant ouverte la possibilité qu'elle concerne les structures qui renvoient aux structures mêmes du développement de la pensée, dont on sait que, pour Piaget, elles relèvent d'un parallélisme entre l'histoire de l'humanité, ou celle des sciences, et celle de l'enfant, ou de son développement cognitif.

Ce recyclage biologique d'une vieille conception (celle du parallélisme entre histoire de l'humanité et histoire de l'individu) connaît avec le romantisme une mutation, qui est la conséquence de la valorisation des débuts, de ce qui est premier, les enfants et les primitifs. Avec la biologie, elle semble se confirmer dans l'embryogenèse, dont on a longtemps pensé qu'elle témoignait de l'évolution des espèces. Double mouvement qui fait de ce schème de pensée un modèle d'interprétation de l'activité de l'enfant et de ses jeux, fondement scientifique de l'éducation nouvelle selon Ferrière (1922) et de la prise au sérieux du jeu selon Hall.

Cette théorie ne mériterait peut-être pas ce développement, si l'on oubliait de mentionner son impact et surtout l'effet produit d'un fondement scientifique car biologique du jeu : le jeu devient biologiquement nécessaire.

C'est ce que soutiendra, mais à partir d'une tout autre argumentation, elle aussi dans la mouvance darwinienne, le biologiste allemand Karl Groos, fournissant un modèle qui a très largement inspiré la naissance de la psychologie de l'enfant. Dans une démonstration strictement darwinienne, il écrit que si la sélection naturelle a maintenu le jeu, voire lui a donné une place de plus en plus importante au fur et à mesure de l'évolution, c'est que le jeu est nécessaire. La biologie enracine ainsi le jeu dans la nécessité. Groos nous montre que le jeu est un instinct qui permet aux animaux de s'exercer. C'est la théorie dite du pré-exercice, qui trouve dans la biologie le fondement de la valeur éducative du jeu. Dans sa radicalité Groos peut écrire : « La raison d'être de la jeunesse est peut-être en partie le jeu ; les animaux ne jouent pas parce qu'ils sont jeunes, mais ils sont jeunes parce qu'ils doivent jouer » (1902, p. 21)

Ce que révèle la biologie c'est une fin cachée derrière le jeu : le sujet n'a pas conscience du but final lié au développement de l'espèce, mais uniquement du but relatif, de la motivation particulièrement développée dans l'espèce humaine et qui relève de la psychologie. Cette dernière peut se demander pourquoi un enfant veut-il jouer, sous-entendu qu'il s'agit d'une nécessité biologique. Mais cette vision du jeu achève de séparer le jeu des enfants de celui des adultes. En effet, selon Groos, pour ces derniers il n'y a plus qu'une cause psychologique, la finalité biologique ayant disparu. S'ils jouent, c'est en référence au plaisir rencontré lors de leurs jeux d'enfants. C'est le jeu de l'enfant qui explique le jeu de l'adulte.

Dans la mouvance de ces biologies darwiniennes, la psychologie de l'enfant se développe, donnant un sens à la nécessité biologique du jeu. Claparède se réfère explicitement à Groos et se trouve à l'articulation de la biologie qui justifie son discours, de la psychologie et de la pédagogie qui met en pratique les leçons de celle-là. L'étude psychologique permet de voir dans le jeu l'auto-développement de l'enfant, et d'en faire le support de son éducation naturelle. Nous retrouvons avec l'éducation nouvelle une nouvelle traduction de la théorie du jeu dans l'éducation, ce qui constitue un retour à Fröbel. On peut se dire que la boucle est bouclée, que les thèses romantiques sont à nouveau présentes dans la réflexion pédagogique, une réflexion issue de la psychologie qui va s'emparer de la question du jeu, et en fonder la valeur pédagogique.

Il faudrait distinguer les auteurs qui vont tenter de justifier la valeur pédagogique du jeu de ceux qui font plutôt du jeu un témoignage intéressant du développement de l'enfant. Que le jeu relève d'une dimension sociale est une vision qui, par contre, est bien absente de cette histoire.



### ***L'éducation préscolaire à la recherche d'une spécificité***

De Fröbel à Claparède, l'éducation préscolaire va à plusieurs reprises chercher dans le jeu une spécificité pédagogique pour une éducation qui est antérieure à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et qui doit donc se distinguer de celle en vigueur à l'école primaire.

Le modèle fröbélien s'enracine dans le jeu, et dans un jeu libre, dans la mesure où il s'agit de donner la possibilité à l'enfant d'exprimer l'intérieur, sa dynamique propre. Accompagnée de la causerie et des travaux manuels, le jardin d'enfants dispose d'une logique pédagogique propre, qu'elle soit de l'ordre de l'éducation familiale confiée à la mère ou d'une éducation collective pensée sur le modèle de la relation maternelle. La proximité supposée de la femme à l'enfant, idée romantique largement développée par Michelet, admirateur de Fröbel, est un élément clef de cette pédagogie. Cependant la diffusion de la pédagogie fröbélienne se fera à travers l'opposition entre deux lectures. Dans un cas, le jeu libre continuera à dominer, même si le matériel fourni, les dons oriente ce jeu. Dans l'autre cas, les idées du pédagogue allemand se transformeront en exercices dirigés, en jeux éducatifs où l'enfant doit manipuler ces objets à partir de consignes. Certes, Fröbel avait lui-même décrit ce que fait, peut faire, doit faire l'enfant avec ces objets, mais la perspective d'autonomie est indéniable (Soëtard, 1990). La diffusion d'un programme, les exigences de la formation des jardinières vont valoriser la version dirigiste qui conduira à critiquer la perspective fröbélienne.

Mais Fröbel n'est pas la seule source de la pédagogie préscolaire. *Infant school* anglaise et salle d'asile proposent un autre modèle destiné explicitement aux enfants pauvres. Le jeu y est absent, sinon à travers la récréation qui peut être plus longue qu'en primaire. Leçons collectives, dont les innovantes leçons de choses de Marie Pape-Carpentier, mouvements rythmés par le claquoir et le sifflet constituent la base de cette pédagogie (Dajez, 1994). La spécificité ne se trouve pas ici dans le jeu. Il faudra, en France, la critique de ce modèle pour que Pauline Kergomard (1886 et 1895) propose à nouveau le jeu comme support pédagogique privilégié de ce qui est devenu l'école maternelle. Il s'agit d'un jeu libre, qu'elle considère comme le travail de l'enfant (Plaisance, 1996). Place est faite aux jouets, à l'idée que le modèle familial valorisé conduit à considérer que le jeu est plus productif que la méthode utilisée en classe. Mais l'inspectrice générale ne sera pas suivie ; le modèle primaire tend à s'imposer, au risque, dit-elle, de revenir en arrière par rapport à la méthode de la salle d'asile. Et, devant les dégâts de cette perspective, la question du jeu est à nouveau posée entre 1905 et 1912. Mais la solution conduira à trouver la conciliation entre jeu et contrôle maintenu de l'enseignant ; ce sera l'apparition du jeu éducatif, qui permet de limiter la liberté de l'enfant en donnant à des exercices, aux objectifs pédagogiques connus, l'allure d'un jeu. Quand, en 1921, de nouvelles instructions tenteront de rompre avec le primaire et de renouveler la pédagogie maternelle, le jeu ne sera que marginal et la notion d'exercice l'emportera avec des références partielles à Montessori et à Decroly. L'école maternelle française trouve ainsi sa spécificité ailleurs que dans le jeu (Brougère, 1995). D'autres pays resteront fidèles au jeu, en passant de la perspective fröbélienne à de nouveaux modèles issus du discours psychologique.

### ***Valorisation et domestication du jeu***

Le XIX<sup>e</sup> siècle, à partir de la révolution romantique, produit une pensée qui valorise le jeune enfant et son jeu. Celui-ci est alors considéré comme une activité spontanée et un support d'éducation. Cette valorisation occulte la réalité d'un jeu qui, sans doute, n'a pas toujours ces caractéristiques. Le jeu de l'enfant peut être violent, dur pour les faibles, favoriser des activités répétitives. De plus, la construction sociale du jeu n'apparaît pas.

C'est cette construction d'un jeu idéal, justifié par un discours biologique puis psychologique, qui va orienter une pédagogie préscolaire qui très souvent reconstruira le jeu de l'enfant à partir d'un environnement spécifique, de consignes, d'interdits, voire d'une direction de l'activité par l'adulte. C'est à travers cela que l'on peut voir le processus de domestication du jeu, ce qui n'est

pas étonnant dans la mesure où l'éducation apparaît bien comme liée à la domestication, ou l'auto-domestication, caractéristique de l'espèce humaine, et que l'on peut renvoyer au phénomène historique de civilisation tel que Elias l'analyse (par exemple Elias, Dunning, 1994). Une fois domestiqué, éradiqué de ses formes inacceptables pour les éducateurs, le jeu peut correspondre à l'image valorisante produite. On peut penser à la disparition des jeux traditionnels au profit de jeux sportifs réglés et étroitement policés, en particulier pour les garçons. Les filles pouvant conserver des jeux traditionnels moins visiblement violents (Sutton-Smith, 1981).

Le discours sur le jeu n'est pas sans effet, modifiant le jeu de l'enfant au cours du >me siècle, ce qui témoigne de ce que le jeu est bien une activité construite socialement et non l'activité spontanée, et spontanément bonne, que le romantisme a voulu voir.

Nous reste en héritage du XIX<sup>e</sup> siècle une question ouverte, où il me semble qu'il importe de s'interroger non seulement sur l'aspect social du jeu, mais aussi sur la relation entre jeu d'enfants et jeu d'adultes : sont-ils aussi différents que la pensée romantique a voulu le penser ?

On oublie la frivolité du jeu qu'un Bruner a aujourd'hui réhabilité, on oublie sa contribution aux divertissements d'adultes et d'enfants qui ne sont peut-être pas aussi différents qu'on le pense. Quand le jeu entre dans un processus formel d'éducation, en quoi s'agit-il d'un jeu ? Ne serait-ce pas la construction, au cours du me siècle, d'un nouvel objet, le jeu formalisé dans le cadre éducatif, qui tend parfois à devenir le modèle de tout jeu, au moins pour l'enfant ? À moins que l'on fasse semblant de croire en ses vertus éducatives pour concilier nos devoirs d'éducateurs et notre souhait de laisser à l'enfant un peu de liberté et de divertissement.

## Bibliographie

BARTHÉLEMY-RUIZ C., *Le jeu et les supports ludiques en formation d'adultes*, Paris, Éd. d'Organisation, 1993.

BATESON G., « Une théorie du jeu et du fantasme », in *Vers une écologie de l'esprit*, t. 1, Paris, Seuil, 1977, pp. 209-224.

BROUGÈRE G., *Jeu et Éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995.

BROUGÈRE G., « Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 119, 1997, pp. 47-56.

BROUGÈRE G., « Jeu et éducation. Repère bibliographique », in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 40, 1997.

BRUNER J. S., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

BRUNER J. S., « Jeu, pensée et langage », *Perspectives*, vol. XVI, n° 57, 1986, pp. 83-90.

BRUNER J. S., *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987.

CSIKSZENTMIHAYLI M., « The concept of flow », in B. Sutton-Smith, *Play and learning*, New York, Gardner Press, 1979.

DAJEZ F., *Les origines de l'école maternelle*, Paris, PUF, 1994.

DELHAXHE A., *Agir ses représentations*, Liège, Labor, 1988.

DUFLO C., *Le jeu de Pascal à Schiller*, Paris, PUF, 1997.

ÉLIAS N., DUNNING E., *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994.

ÉRASME D., *De l'éducation des enfants*, Genève, 1966.

FERRIÈRE A., *L'école active*, Neuchâtel, Forum, 1922.

FROBEL F., *L'éducation de l'homme*, Paris, Hachette, 1861.

GROOS K., *Les jeux des animaux*, Paris, Alcan, 1902.

HENRIOT J., *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*, Paris, José Corti, 1989.

HOFFMANN E.T.A., « L'enfant étranger », in *Contes fantastiques*, Verviers, Marabout, 1979, t. II.

- KERGOMARD P., *L'Éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette, 1886 et 1895.
- MONTESSORI M., *Pédagogie scientifique*, Paris, ESF, 1970, t. I.
- PIAGET J., *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1976.
- PLAISANCE É., *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris, PUF, 1996.
- RICHTER J.-P., *Levana ou traité d'éducation*, Lausanne, L'Âge d'homme, 1983.
- SCHILLER F. Von, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Paris, Aubier, 1943.
- SOETARD M., *Friedrich Fröbel. Pédagogie et vie*, Paris, Armand Colin, 1990.
- SMITH P. K., « Play, ethology and education: a personal account », in A. D. Pellegrini, *The Future of Play Theory. A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith*, Albany, State University of New York Press, 1995.
- SUTTON-SMITH B., *A history of children's play. The New Zealand playground. 1850-1955*, Philadelphie, The University of Pennsylvania Press, 1981.
- VAN OERS, B. *et al.*, « La pédagogie : une activité conjointe » in S. Rayna, F. Laevers, M. Deleau (dir.), *L'éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques ?*, Paris, INRP-Nathan, 1996.
- VYGOTSKI L. S., « Play and its role in the mental development of child », in *Soviet Psychology*, n° 3, 1967, pp. 6-18, vol. V.