**Cours n°6 L’enfant et le jeu.**

Partout sur la terre, les enfants jouent, et cette activité tient tant de place dans leur existence que l’on est tenté d’y voir la raison d’être de l’enfance. Et, de fait, le jeu est vital; il conditionne un développement harmonieux du corps, de l’intelligence et de l’affectivité. L’enfant qui ne joue pas est un enfant malade. L’enfant empêché de jouer devient malade, de corps et d’esprit. La guerre, la misère, qui laissent l’individu livré aux seules préoccupations de survie et, du même coup, rendent le jeu difficile ou même impossible, aboutissent au dépérissement de la personnalité. Si l’évolution de l’enfant et de ses jeux, si le besoin de jeu en général, font figure de réalité universelle, le jeu n’en est pas moins ancré au plus profond des peuples, dont l’identité culturelle se lit au travers des jeux et des jouets qu’ils ont créés : les pratiques et objets ludiques sont infiniment variés et marqués profondément par les spécificités ethniques et sociales. Conditionné par les modes d’habitat ou de subsistance, limité ou encouragé par les institutions familiales, politiques et religieuses, fonctionnant lui-même comme une véritable institution, le jeu des enfants, avec ses traditions et ses règles, constitue un véritable miroir social.

A travers les **jeux** et leur **histoire** se lit non seulement le présent des sociétés, mais le passé même des peuples. Une part importante du capital culturel de chaque groupe ethnique réside dans son patrimoine ludique, enrichi par les générations successives, mais menacé parfois aussi de détournement et de dépérissement. Le jeu constitue par ailleurs l’une des activités éducatives essentielles et il mérite d’entrer de plein droit dans le cadre de l’institution scolaire, bien au-delà de l’école maternelle où il est trop souvent confiné. Le jeu offre en effet au pédagogue à la fois le moyen d’une meilleure connaissance de l’enfant et celui d’un renouvellement des méthodes pédagogiques. Cependant, son introduction à l’école pose de nombreux problèmes, d’autant plus que les études sur le jeu sont encore relativement peu nombreuses et n’ont pas abouti à l’élaboration d’une théorie qui répondrait aux différentes questions posées par les activités ludiques.

**Qu’est-ce que le jeu ?** II existe, incontestablement, des comportements irréductibles aux diverses activités de survie - recherche de nourriture, reproduction, défense, - et des objets, produits par l’industrie humaine, que l’on ne peut classer dans aucune des rubriques habituelles - armes, outils, éléments nécessaires à l’habillement, à l’ornement ou au culte. Cependant, rien ne permet de dire avec certitude qu’un comportement est effectivement un jeu et un objet, un jouet. Aucun signe objectif observable n’offre la possibilité de conclure avec certitude et, en ce domaine, tout jugement reste entaché de subjectivité. Le même objet, marteau ou scie, par exemple, sera tantôt outil pour le menuisier qui le manipule, tantôt jouet pour l’enfant qui l’emprunte à son père ou pour le bricoleur qui les utilise à occuper ses loisirs. Dans ces conditions, on s’explique que, selon les différentes disciplines, les chercheurs aient pu aboutir à des théories différentes et parfois opposées.

Les **fonctions psychologiques du jeu** face à cet effort visant à décrire les jeux comme objets, se situent les diverses approches psychologiques qui cherchent à saisir le rôle joué par le jeu dans l’évolution du psychisme individuel. Pour l’anglais Henry BETT, les jeux sont une résurgence involontaire d’instincts vitaux qui ont aujourd’hui perdus leur signification ; pour d’autres, le jeu est une activité fonctionnelle de délassement, ou encore le moyen d’investir un surplus d’énergie que les activités de survie ne suffisent pas, ou plus, à absorber. Dans ce domaine, deux théories marquent les recherches actuellement menées :

1. La psychogénétique, fondée par Jean PIAGET, voit dans le jeu tout à la fois *« l’expression et la condition du développement de l’enfant ».* À chaque étape est indissolublement lié un certain type de jeu et, si l’on peut constater, d’une société à l’autre ou d’un individu à l’autre, des modifications de rythme ou d’âge d’apparition des jeux, la succession est la même pour tous. Le jeu constitue un véritable révélateur de l’évolution mentale de l’enfant.
2. Au regard de la théorie psychanalytique freudienne, *« Le jeu peut être rapproché des autres activités fantasmatiques de l’enfant, et plus particulièrement du rêve ».* La fonction essentielle du jeu apparaît alors dans la réduction des tensions nées de l’impossibilité de réaliser les désirs, mais, contrairement .au rêve, le jeu repose sur un compromis permanent entre les pulsions et les règles, entre l’imaginaire et le réel.

Selon Jacques HENRIOT, le jeu se décomposerait en trois moments distincts :

1. Pris par son jeu, le joueur semble dupe de l’illusion. Il métamorphose le monde. La chaise n’est plus la chaise, mais automobile. La poupée dort. Le bâton n’est pas un morceau de bois, mais une épée ».
2. En fait, le joueur reste lucide. Il n’est jamais dupe. Il sait que la chaise n’est qu’une chaise et que la poupée ne vit pas.
3. Cependant un certain degré d’illusion est nécessaire, « si l’on reste dehors, on ne joue pas - on risque de ne pas comprendre de quel jeu il s’agit, ni même s’il s’agit d’un jeu. Il va de soi que, dans la mesure où le jeu joue un rôle essentiel dans la formation du moi et dans le développement de l’intelligence, sa fonction dans les procédures d’apprentissage est fondamentale.

Pour ce qui du **lien de la pédagogie et le jeu,** pour les mêmes raisons, selon les types de sociétés, le jeu s’intègre ou non à l’éducation, il est accepté, encouragé, ou refoulé comme un obstacle à la productivité du citoyen. Cependant, quelle que soit l’attitude d’une société à l’égard des jeux d’enfants, ils n’en assument pas moins un rôle essentiel dans l’éducation. On peut même dire que le jeu fonctionne comme une véritable institution éducative en dehors de l’école. Les pédagogues soucieux de rénovation ne pouvaient rester indifférents devant les considérables possibilités offertes par les activités ludiques. Déjà, dans l’antiquité et durant la Renaissance, des philosophes avaient souligné l’importance du jeu.

Cependant, dans les pays européens en voie d’industrialisation, le jeu fut considéré comme chose inutile, voire nuisible et il fallut les premiers travaux d’Edouard CLAPARÈDE en 1966 pour réhabiliter les activités ludiques aux yeux des pédagogues les plus avancés. Dans sa recherche sur les possibilités d’éducation des handicapés mentaux, le docteur Ovide Decroly devait attirer l’attention sur les utilisations pratiques de ce véritable outil pédagogique. Après lui, la pédagogie active fondée sur les travaux de Célestin Freinet s’efforce d’infuser à l’école un véritable esprit de jeu, c’est-à-dire d’enthousiasme, de créativité et de découverte. Il demeure que le jeu ne peut tenir entièrement lieu d’école et que le pédagogue se doit d’être, en ce domaine, informé et prudent. Comme le dit Jean CHȂTEAU, *« l’enfant lui-même perçoit souvent le jeu comme une activité enfantine, s’opposant aux tâches sérieuses de l’adulte, et il réclame à l’occasion des travaux plus traditionnels, qui exigent de lui un effort conscient et soutenu ».*

Pour étudier **l’évolution des activités ludiques** de la naissance à l’adolescence, on se réfère d’une part à la théorie psychanalytique, qui explique le jeu par *« le besoin de réduction des pulsions et lui accorde un rôle prépondérant dans la formation du moi »* ; d’autre part aux psychologues de l’enfance qui, depuis la psychogénétique de Jean PIAGET se sont servi du *« jeu comme d’un instrument pour mesurer les processus de maturation et le développement mental et affectif ».* Ces **deux théories** reposent sur le postulat d’une universalité humaine qui expliquerait que des étapes du développement se succèdent dans un ordre qui est le même pour tous ; c’est cette notion d’ordre qui est importante parce que générale, et non les âges d’apparition des étapes, qui peuvent être différents, non seulement d’une culture à l’autre, mais également entre les individus issus d’une même culture. On verra cependant que les conditions socioéconomiques de la vie de l’enfant peuvent influer de façon considérable sur l’importance relative de ces différentes étapes.

Pendant la première **enfance, c**hez le nouveau-né et jusqu’à trois mois, le jeu se réduit au balancement, au bercement qui reproduit les sensations ressenties dans le ventre de la mère. Dans les sociétés où l’enfant est porté presque continuellement, ce bercement ne constitue pas à proprement parler un jeu, puisqu’il fait partie de l’état naturel et permanent de l’enfant. À ce stade, l’enfant se perçoit comme un tout indissociable et n’a pas encore pris conscience de la distinction entre son propre corps et le monde extérieur. Porté par sa mère, allaité à la demande, l’enfant africain, par exemple, n’est pas systématiquement doté de la sucette qui caractérise les premiers mois de l’enfant. Avec la succion apparaît pour l’enfant la première possibilité d’une fragmentation de son corps et, lorsque l’objet sucé n’est pas son doigt, il se trouve confronté avec la manipulation ludique (d’abord uniquement buccale) d’un véritable pré jouet. C’est encore dans les sociétés industrielles que le bébé, très tôt confronté à l’éloignement maternel, se voit offrir par la mère le jouet qui la représente, la remplace auprès de son enfant et s’offre à sa manipulation. Tel est le rôle du hochet que l’on voit apparaître beaucoup plus tôt dans la vie de l’enfant des sociétés industrielles.

La disparition pénible de la mère, suivie du plaisir de sa réapparition - plaisir qu’accompagne bientôt l’angoisse de voir la disparition se produire à nouveau - constitue chez les bébés tôt séparés de leur mère le point de départ de nombreux troubles et déséquilibres du développement psychique. Elle est à l’origine du jeu du montrer/cacher, l’un des premiers jeux pratiqués par l’enfant, déjà chargé d’une symbolique certaine, celle du désir et de l’interdit. Dans un passage célèbre de son ouvrage *« Au-delà du principe de plaisir »,* Sigmund Freud a décrit et analysé *« le jeu de la bobine »,* jeu favori de son petit-fils âgé de dix-huit mois : l’enfant possédait une bobine en bois, entourée d‘une ficelle, au moyen de laquelle il se livrait de manière répétitive à un jeu fort curieux. Lançant la bobine en dehors de son lit, il la faisait disparaître de sa vue, pour la faire réapparaître bientôt en tirant sur la ficelle. La réapparition de la bobine semblait toujours lui procurer la plus vive satisfaction; néanmoins, il s’empressait de la faire disparaître en la jetant à nouveau. Freud mit en évidence le double processus du jeu : maîtriser le chagrin causé par l’absence de la mère, en représentant à volonté son départ, puis son retour, de manière indissociable.

Ainsi, dès la **deuxième** **année**, une part importante de symbolisation pénètre le jeu de l’enfant, qui, vers la même époque, commence à acquérir le langage parlé. Cependant, cette première période de la vie, avant trois ans, semble plus encore celle des jeux fonctionnels, jeux sensorimoteurs, dont le plaisir réside dans le fonctionnement lui-même : mouvements des différentes parties du corps, rythmes ou équilibres, activités vocales, cris, chantonnements, marmonnements. À cet âge, l’enfant passe aussi de longs moments devant des images, devant le miroir qui l’amène peu à peu à prendre conscience de son moi. Cette accession à l’identité qui passe par la découverte de l’autre, si elle ne fait pas disparaître les jeux sensorimoteurs du premier âge, devient l’élément dominant des jeux d’imitation, ou de fiction, selon les auteurs. Ces jeux deviennent essentiels à partir de deux ou trois ans. Le jeu enfantin se présente comme une dialectique entre les identifications successives et l’identité à chaque fois remise en question, d’où son rôle essentiel dans l’élaboration du moi.

À cet âge, l’enfant joue sans cesse à faire-semblant ; tantôt il est un animal, la marchande ou le docteur ; tantôt il reste lui-même, mais se représente dans une situation fictive, comme cette petite fille qui déclarait qu’elle jouait à dormir ou à pleurer. Ainsi, l’identification au modèle aimé, à la mère par exemple, n’est pas la seule forme d’identification ; car l’enfant peut aussi jouer à être soi, ou encore à être le méchant, qui le punit ou lui fait peur. Dans ce processus d’identification, la poupée joue un rôle important, et rares sont les peuples qui n’en font pas usage. La poupée est, en effet, à la fois un objet et l’Autre : la mère, le frère, ou l’enfant, comme en témoigne cette rédaction d’une fillette : *« Quand j’étais petite fille je préférais jouer à la poupée. Je l’aimais parce que j’admirais ma mère qui, chaque soir, lavait mon frère, l’habillait, le donnait à téter et le mettait au dos. Moi je voulais faire autant. Mon père au retour d’un voyage m’achetait une grosse poupée aux longs cheveux. Chaque jour au lieu d’aller en classe je rendais visite à tous les tailleurs de la ville et ceux-ci me donnaient toujours des morceaux de tissus. Je soudais les morceaux les uns contre les autres et quand ça devenait un peu grand je découpais une camisole pour ma poupée avec une lame rouillée qui se trouvait dans la boîte de couture. Partout où je passais, j’avais ma poupée au dos et la boîte dans mes bras. J’avais un foulard que j’attachais à ma poitrine en forme de sein. Il m’arrivait même de dire que le bébé pleure et je lui donnais à téter. Ma mère qui était une femme qui s’occupait bien des enfants m’avait donnée une petite valise dans laquelle je mettais les habits de ma poupée, je perdais tout mon temps à laver et à coudre ses habits. Les cheveux à force de tirer s’arrachaient à tout moment. Mes camarades qui n’avaient pas de poupée étaient jalouses de la mienne. Elles cherchaient toujours à me battre sur le chemin de l’école. Un jour alors que ma mère m’envoyait, j’ai laissé ma poupée près de mes camarades au retour je vois que la tête de ma poupée a disparue. J’ai pleuré abondamment. Ma mère m’a achetée une autre, mais celle-ci ne m’a pas plus comme la première ».* Ainsi que l’exprime parfaitement le devoir cité, la poupée est à la fois le double de la petite fille, et l’enfant par l’intermédiaire duquel elle se prépare dès les premières années à ses futures fonctions de mère de famille. Si l’on observe dès cet âge une nette distinction entre les jeux des filles et ceux des garçons, il faut noter cependant que les uns et les autres pratiquent volontiers tous les jeux de représentation mimés ou joués, en même temps que se développe le goût du dessin et du modelage.

On considère généralement que les enfants s’initient à la vie de groupe à partir de cinq ou six ans. Avant cinq ans, *« bien qu’ils ne jouent jamais réellement ensemble, ils n’aiment pas jouer seuls et il est rare qu’il n’y ait jamais un seul enfant de cet âge près du bac à sable ».* À partir de cinq ans, l’enfant, au contraire, préfère les activités collectives, mais son intégration se fait peu à peu. D’abord spectateur passif du jeu des plus grands, il doit effectuer une sorte d’apprentissage avant d’être admis de plein droit dans le groupe dont Jean Chateau écrit : *« Ce n’est nullement un groupe fixe, comme une équipe de scouts, c’est un groupe aux frontières sans cesse changeantes. Ce groupe a un centre et une périphérie. A la périphérie se trouvent les petits, dans une zone flottante ; certains petits ne sont acceptés dans le groupe que lorsque l’on ne refuse personne, lorsque l’on cherche à faire nombre ; ceux-là marquent la limite extrême du groupe »*. Vers la même époque, qui correspond à la première période de la scolarité primaire, et en relation sans doute avec cette découverte de la vie de groupe, les jeux de prouesse permettent une affirmation de la force, du courage, et consolident l’appartenance au groupe ou les fonctions de leader. Ces prouesses, (équilibres difficiles, résistance à la douleur… etc.) peuvent présenter des risques importants, mais ils semblent avoir une fonction psychologique positive et on ne peut les interdire sans proposer aux enfants des équivalents, moins dangereux peut-être, mais aussi riches de signification.

Pendant la période **pré-adolescente,** on assiste à un certain dépérissement des jeux symboliques, tout au moins de ceux qui supposent l’identification à un modèle réel, familial (père ou mère) ou social (chasseur, maîtresse, chef...). En revanche, les jeux de fiction, laissant une large place à l’imaginaire, continuent à être très vivaces jusqu’à douze ans environ : jeux de pirates, de cow-boys et d’Indiens, de cosmonaute, de vedette chez la fille. Simultanément, c’est-à-dire vers dix ans, l’enfant découvre les jeux dits de procédures communément appelés (jeux de société). Cet âge qualifié par Jean Piaget d’hypothético déductif voit s’épanouir les activités de fabrication (tissage, couture, bricolage), le goût du sport ; dans le même temps, le compromis de base entre les pulsions et la règle que suppose le jeu, bascule peu à peu vers la logique et la formalisation. Le renforcement du moi a rendu les déplacements symboliques moins souples, l’imagination s’appauvrit, et l’enfant découvre le plaisir de jeux dépouillés de contenus narratifs, comportant des règles strictes, souvent complexes, et exigeant un effort d’attention et de réflexion important : tels sont les jeux de cartes, les jeux de tabliers, les dames, les échecs. Ces jeux peuvent conserver une part de plaisir fonctionnel et parfois symbolique, mais leur caractéristique essentielle est la régularité logique qu’ils imposent aux joueurs. La fin de cette période marque en même temps la fin de l’enfance. La passation d’une classe d’âge à une autre constitue une épreuve difficile, que certaines sociétés facilitent en prenant en charge différents rituels initiatiques. Dans le monde occidental, la société globale refuse désormais d’assumer cette fonction. Ainsi s’explique, sans doute, la situation particulièrement douloureuse d’adolescents et d’adolescentes chez qui l’activité ludique vient à disparaître presque complétement et qui ne peuvent trouver ni dans la parole, dont ils n’ont pas souvent une parfaite maîtrise, ni dans leur corps en pleine transformation, ni dans le groupe familial ou social, le soutien et l’intégration dont ils auraient besoin. Ainsi Philippe Gutton s’explique-t-il, à cet âge, la fréquence des passages à l’acte souvent dramatique (délinquance, suicides), qui sont la conséquence de l’abandon social et culturel où se trouve l’adolescent.

Question : Synthétisez les grandes lignes théoriques liées au thème du « Jeu chez l’enfant » !