

Jeu et éducation nouvelle

La référence au jeu, à l'action libre, est un thème central pour l'éducation nouvelle. Les raisons en sont à la fois multiples et complémentaires.

C'est d'abord une lointaine et profonde liaison avec les pédagogies humanistes de la Renaissance (souvenons-nous de Rabelais et de l'éducation de Pantagruel), puis avec les philosophes du Siècle des Lumières, que l'idée d'une nature évidemment parfaite avec son pendant, une société nécessairement mauvaise, conduisit à proposer le développement de méthodes éducatives non interventionnistes. Toujours dans le registre des pédagogies vient l'invention du scoutisme enfantin au tout début de notre siècle, avec son utilisation éducative de cette « cathédrale foisonnant de sens » qu'est la - naturel. Puis vint le développement des pédagogies non directives, dont Summerhill fut longtemps une référence culte.

Jeu libre de l'individu et remise en cause des normes sociales

Dans toutes ces réflexions et ces démarches l'activité et le jeu libres, vrais, sont intimement liés à des contraintes non pas humaines, et alors considérées comme artificielles, mais naturelles puisque issues d'une vérité transcendée par l'état de nature'. L'apprentissage libre, le jeu libre de l'individu existent ici au profit du même individu malgré, ou contre, la société des hommes.

C'est ensuite une liaison avec l'humanisme marxiste dans sa mise en avant de l'autonomie et de la responsabilité des individus et dans son incitation à agir pour vivre - « Les philosophes n'ont fait qu'interpréter diversement le monde, ce qui importe, c'est de le transformer » . Cet humanisme de la responsabilité et de l'action alimentera ensuite les travaux de Sartre et de Merleau-Ponty. Et puis « agir », comme l'a montré Tony Lainé 5, a bien à la fois, en même temps, un sens très individuel et un sens social : c'est cet « agir », totalement différent du faire » animal, qui institue l'homme comme individu membre de la communauté des hommes 6.

À la charnière entre la philosophie politique et la pédagogie se situe l'approche des maîtres-camarades 7 où la critique radicale de l'école bourgeoise est accompagnée de propositions centrées sur le libre co-apprentissage de l'élève, cette démarche devant être porteuse de développement pour l'individu et base de nouveaux rapports sociaux qui transformeront la vie de tous.

En fait, pour les « politiques » l'activité, la liberté, le jeu, ne sont pas uniquement ni principalement au service du bien-être individuel. Ils tiennent surtout, ils tiennent d'abord un rôle subversif, révolutionnaire, par la nature même de leur remise en cause des normes sociales.

La psychanalyse et la psychologie constituent le troisième champ de références théoriques sur lequel peut s'appuyer aujourd'hui l'éducation nouvelle pour étayer l'importance qu'elle accorde au jeu. Les bases en sont connues : Freud et « l'enfant à la bobine » 8 avec la première mise en évidence et la première théorisation de la fonction symbolique du jeu, dialectiquement façon de jouer le réel en imaginant agir dessus et façon de l'accepter, puis Mélanie Klein et les analogies entre le jeu enfantin et le rêve, puis Lacan et sa réflexion sur l'enfant au miroir qui joue avec sa propre image, accédant ainsi à la découverte de son corps et de son existence propre 9. Piaget a également contribué à cette construction théorique en montrant l'importance du jeu symbolique, « imitation différée, et probablement début de l'image mentale conçue comme une image intériorisée » 10. Et Winnicott...

Les animateurs et les pédagogues en ont retenu l'importance des jeux de rôle et d'imitation où l'enfant est le papa, la maman, la maîtresse, la marchande, et rejoue ainsi les contraintes sociales que les adultes porteurs de ces rôles font peser sur lui tout en les modifiant pour parvenir à les potentialiser.

Analystes et psychologues se retrouvent sur le fond : jouer est un acte essentiel pour les enfants car il leur permet de construire leur rapport au réel, d'accepter ce réel en jouant avec lui dans un espace protégé, en se l'appropriant peu à peu, en s'y adaptant en

douceur par la découverte et la construction jour après jour des différences entre ce réel et leur imaginaire, donc entre le soi et le non soi. Il y a ici la nécessité et la mise en oeuvre d'une dialectique permettant la construction de l'individu, établie entre le cogito de Descartes et un actio, j'agis, action complexe car liée aux profondeurs de l'inconscient.

Le sens profond de l'action

Nombre de ces références et de ces filiations ont été revendiquées par des acteurs de l'éducation nouvelle. Ainsi, dans le cadre de ses travaux portant sur les activités physiques et sportives et plus particulièrement sur le statut social et la structure des jeux sportifs, Pierre Parlebas identifie clairement des relations d'étroite proximité qui existent selon lui entre les bases théoriques de la psychanalyse et le sens à reconnaître au jeu sportif, espace de fantaisie, source de plaisir, lieu de rêve : « ... Le jeu est un rêve... Jouer a un sens, et le sens ludique est de même ordre - ou de même désordre - que le sens onirique... On pourrait écrire aujourd'hui une "Interprétation du jeu" qui serait la reprise fidèle... de L'interprétation du rêve: il n'y aurait que peu à modifier. » " Pour sa part, Francine Best situe l'éducation nouvelle dans la mise en oeuvre de l'interaction entre actio et cogito en insistant sur le sens profond de l'action pour l'individu, en reprenant à son compte les réflexions d'un groupe de travail des Ceméa : «L'activité véritable est différente de la simple effectuation d'actes et de gestes. Elle est la succession d'actions qui est fondée sur un besoin, qui répond à un intérêt, qui est déclenchée par un désir, qui fait l'objet d'un projet ouvert, qui se déroule par opérations fonctionnelles, qui constitue une expérience personnelle, qui donne lieu à une réflexion et permet d'atteindre un ou plusieurs des objectifs suivants : expression de soi, découverte du monde, acquisition de connaissances ou de pouvoirs, communication avec les autres.» 12

Les recherches et les pratiques de l'éducation nouvelle qui articulent le pédagogique, le politique et l'intime se sont donc logiquement croisées avec le jeu jusqu'à en faire une des pratiques constitutives de référence.

Le jeu, otage du confusionnisme pédagogique

L'observation de la mise en oeuvre concrète de cette richesse du jeu et de l'agir dans le quotidien de nombre d'actions éducatives amène cependant à s'interroger sur ce dont il est alors réellement question. Proposer d'apprendre le ski, la peinture, l'anglais ou l'informatique « par le jeu » semble être aujourd'hui faire preuve d'innovation et de dynamisme pédagogique. Mais c'est alors comme si une coupure s'était faite entre la richesse des références, des argumentations théoriques et des expérimentations réfléchies, et la réalité de nombre de pratiques qui font pourtant l'objet de références permanentes à ces mêmes bases de réflexion, à ce même corpus philosophique et éducatif.

Le «jeu» le plus stéréotypé, le plus artificiel, le plus manipulé, se développe avec bonheur dans ces didactiques. Mais un jeu sans son accompagnement qui paraissait pourtant indissociable de liberté motrice, de mise à distance du réel, de mentalisation, d'ouvertures d'espaces imaginaires, devenu alors une sorte de gigottage superficiel où le «faire» simple et direct, animal, a remplacé l'agir humain. Quand les «jeux éducatifs» fleurissent, quand « l'apprentissage par le jeu » devient une étape incontournable des pratiques d'enseignement qui se disent novatrices, l'apparence du mouvement laisse trop souvent croire à la stimulation du développement de la pensée. Tout ceci par sincérité peut-être, en application de lectures probablement trop rapides ou superficielles. Tout ceci lié à un simplisme pédagogique basé sur un important et grave glissement sémantique : puisque le jeu est fondamental, faisons pratiquer des jeux...

Le problème est que le jeu se suffit à lui-même pour aider à vivre, et pour enrichir ses acteurs. Comme le disait Henri Wallon, jouer n'a pas d'autre finalité que de jouer puisque c'est justement cette liberté qui donne de l'espace aux joueurs. Qui leur « donne du jeu », comme il est souvent dit en jeu dramatique. Francine Best repérait déjà cet écueil majeur qu'est l'instrumentalisation du jeu et de l'activité en insistant sur le fait que « l'activité véritable est différente de la simple effectuation d'actes et de gestes »,

avant de développer en contrepoint sa conception philosophique de l'action. Pierre Parlebas également, quand il écrivait que « l'acte de jeu n'est pas réductible au fonctionnement d'une machine biologique qui dépenserait un surplus d'énergie. Il n'est pas non plus assimilable à un futile délassément insignifiant. ».13

Une autre réflexion sur les actuelles transformations didactiques du jeu porte sur l'illusion entretenue de développer ainsi des apprentissages en douceur, sans s'en rendre compte, sans que les apprenants sachent alors qu'ils apprennent. Et c'est vrai que des jeunes enfants apprennent nombre de règles et de procédures sociales par le jeu, comme ils perfectionnent, tout en jouant, la finesse de leurs manipulations gestuelles. Mais didactiser le jeu, en faire non plus cette dialectique développée dans la liberté mais simplement un moyen technique mis au service d'objectifs opérationnels d'acquisition de savoirs est en faire autre chose que du jeu. C'est de plus une illusion et une erreur pédagogique, car au fond apprendre est se faire violence et apprendre à l'autre est lui faire violence 14, avec ou sans jeu et même si ces violences ne sont que symboliques. Le jeu ne peut pas faire passer la pilule forcément amère des apprentissages, de la nécessaire acceptation de la déstabilisation des représentations et des certitudes, ou de façon très limitée car le sucre de l'enrobage est vite dissous par la salive de l'élève.

Laisser du jeu au jeu

Pour reprendre un terme des mécaniciens, qui savent que deux pièces complémentaires en mouvement ne peuvent pas être parfaitement accolées sous peine de gripper, il s'agira alors de laisser du jeu au jeu. Lui laisser également du « Je » ne sera pas inutile, loin de là.

Mais laisser du jeu au jeu ne signifie pas pour autant pour les acteurs de l'éducation nouvelle ne pas intervenir dans sa dynamique. Ainsi, dans l'exemple du jeu libre des jeunes enfants, les adultes installent au préalable un cadre de jeu à leur intention avec des situations, des objets, des « coins », des aménagements sollicitants et librement investissables. Et cette intervention ne se situe pas seulement en amont de l'activité ; les mêmes adultes maintiennent ensuite une présence discrète pour garantir son bon fonctionnement, pour éventuellement modifier un aménagement ou compléter un stock ou un choix d'objets, pour enrichir, modifier, adapter... L'aménagement des espaces est un des grands thèmes d'intervention de l'éducation nouvelle. Cette volonté de mettre en oeuvre des moyens permettant aux enfants d'être en autonomie accompagnée montre bien la capacité d'anticipation et matérialise la capacité de sollicitude de ces éducateurs.

L'enjeu du jeu

Mais ces rappels permanents du sens réel du jeu et de la finesse de son accompagnement ne sont que des protections contre des dérives, que des renvois répétitifs marquant des infractions à une règle que beaucoup d'éducateurs n'ont pourtant pas, sincèrement, l'impression de transgresser. Et l'incompréhension sur ce que serait le sens souverain du jeu, amenant alors sa perversion dans la didactisation, ne peut pas reposer simplement sur une mauvaise mise en acte des références. L'explication est ailleurs. C'est qu'en fait les notions de jeu, d'activité, d'action, sont exclusivement des concepts, des constructions théoriques visant plus à penser et à soutenir la pratique, voire parfois à s'y substituer par un refuge dans le théoricisme, qu'à la mettre directement et simplement en oeuvre. On ne peut pas « pratiquer le jeu », pas plus que le concept de chien de Spinoza ne pouvait aboyer. Le jeu, concept philosophique et éducatif pour certains, espace symbolique pour d'autres, n'a pas et ne peut pas avoir de matérialité. On peut « favoriser le jeu » ; c'est tout autre chose. Alors s'appuyer sur le jeu, en fait proposer des jeux, animer des jeux, privilégier des démarches ludiques, n'est pas en soi une bonne ou une mauvaise chose ; simplement, ce n'est pas toujours en relation directe et unique avec les références et la filiation théorique repérée ici. Bien entendu les jeux ne sont pas eux-mêmes en cause. C'est plus la construction théorique, l'habillage et la légitimation parfois forcenés de leur usage par la « pédagogie du jeu » ou la « pédagogie par le jeu » qui sont à réfléchir et à critiquer, car ils sont plus qu'un glissement de sens ou une simple erreur théorique alors corrigibles, ils sont un non sens théorique fondamental.

Le ludique et le faire ne sont pas à eux seule preuve d'éducation nouvelle, pas plus que l'existence de jeux dans les pratiques qui s'en réclament. Par contre leur absence dans des démarches pédagogiques fait preuve de l'absence concomitantes d'une prise en compte globale de ce qu'est la personne. C'est que l'enjeu du jeu, comme celui de l'éducation nouvelle, ce n'est pas l'acte mais l'être.

François Chobeaux, directeur du département des politiques et pratiques sociales des Ceméa

notes

1 - Les premières versions de ce texte ont bénéficié des lectures critiques et des remarques de Pierre-Alain Guyot et de André Sirota.

2 - Vulbeau, A. (1995). « La cathédrale des merveilles : la nature dans le scoutisme, espace moral et pédagogique », in Gardet, M et Tetard, F, *Le scoutisme et la rééducation dans l'immédiate après guerre*, 208 p., pp. 119-135, Marly le Roi, INJEP, 1995.

3- Les travaux de Georges Hébert portant sur la méthode naturelle en éducation physique se situent dans le même registre de pensée, tout comme le développement du courant naturiste, 4 - Marx, K. (1845). *Thèses sur Feuerbach*. Trad. franç. Paris, Editions sociales, p. 27, 1977, 143 p.

5 - Lainé, T. (1973). « L'agir », *Vers l'Éducation Nouvelle*, Paris, n° 276 et 277, octobre et novembre 1973, pp. 5-13 et 17-25. 6-À propos de l'absence de communication sociale et humaine des dernières années de vie de Louis Althusser, Stanislas Breton parle lui aussi d'agir en montrant la nécessité dynamique de ce concept : «...faute d'une action qui eut été utile, nous disposions d'un " agir " impuissant, qui consistait à être auprès de lui, en silence, comme si le vide qui met à distance toute parole, était, à ces heures extrêmes, le seul moyen d'être présent...». Breton, S. (1997) " Rencontre d'Althusser ", in *Esprit*, Paris, Janvier 1997, pp. 31-36.

7-Schmid, J. R. (1936) *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Maspéro, 1971, 212 p.

8 - Freud, S. *Essais de psychanalyse*. Trad. franç., Paris, Payot, pp. 51-53, 1988, 280 p.

9 - Lacan, J. *Ecrits I*, Paris, Seuil, 1988.

10 - Piaget, J. *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël, pp. 32-33, 1977, 177 p.

11 - Parlebas, P.(1975). "Jeu sportif, rêve et fantaisie ", *L'éducation physique*, *Esprit*. Paris, n°5, mai 1975, pp. 784-803,

12 - Best, F. (1973) *Pour une pédagogie de l'éveil*. Paris, Armand Colin, 1973, p. 71, 240 p.

13 - Pierre Parlebas. *op.cit.*

14 - Cette violence étant limitée, voire contrebalancée par l'envie, le projet d'apprendre qui animent l'apprenant.