

Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire

Gilles Brougère

Le jeu est pour certains systèmes préscolaires au centre de l'activité alors que d'autres, telle l'école maternelle française, en font une activité marginale. Situer la place de l'activité ludique au sein de la pédagogie préscolaire revient à s'interroger sur les objectifs de celle-ci. Nous nous appuyons pour cela sur la comparaison des programmes ou orientations de trois écoles maternelles de pays francophones (Québec, Belgique, France). Seule une étude comparée permet en effet de mettre en évidence des logiques qui risquent de passer inaperçues si l'on reste à l'intérieur d'un système. Le jeu dont nous analysons au préalable les caractéristiques est un indicateur intéressant pour analyser la spécificité de chaque système.

Nombre de systèmes préscolaires évoquent le jeu comme un aspect central ou périphérique de leur pédagogie. On peut se demander si les caractéristiques inhérentes au jeu peuvent être compatibles avec des objectifs pédagogiques, et le cas échéant avec quels objectifs. Il importe donc de réfléchir sur les relations que peut entretenir le jeu avec la définition d'objectifs pour l'éducation préscolaire.

JEU ET APPRENTISSAGE

Avant d'évoquer les relations entre pédagogie préscolaire et jeu, il nous faut disposer d'une

notion de jeu à partir de laquelle il puisse être possible d'introduire une réflexion sur l'éducation. C'est un premier paradoxe de constater qu'une telle notion n'est sans doute pas disponible. En effet deux obstacles rendent l'exercice périlleux. Le premier est lié à l'utilisation d'un mot sans qu'il soit toujours possible d'en saisir le sens précis (Brougère, 1995a, Henriot, 1989). L'usage métaphorique, certaines conceptions largement répandues, issues d'auteurs tel Winnicott (1975) associant jeu et plaisir, jeu et créativité d'une façon telle qu'il est difficile d'en déduire les caractéristiques propres au jeu, rendent la notion des plus confuses. Toute activité plaisante peut devenir jeu et nombre d'enseignants peuvent prétendre utiliser le jeu alors que les activités proposées n'ont

rien de spécifique. Le deuxième obstacle est sans doute plus complexe dans la mesure où depuis quelques années certains auteurs, tel Sutton-Smith proposent une critique des analyses antérieures de l'association entre jeu et développement ou éducation. Nous sommes rentrés à cet égard dans une ère du soupçon qui nous éloigne de toute certitude (voir à ce sujet Pellegrini, 1995). Mais ne nous trouvons-nous pas dans un cas de figure courant en pédagogie où l'administration d'une preuve scientifique de l'efficacité de certains procédés est absente voire peut-être impossible à produire ? Il n'en demeure pas moins qu'il faut faire des choix et s'appuyer sur des indices, des analyses dont la précarité ne doit pas rendre, pour autant, l'action impossible.

Il nous faut contourner ces deux obstacles et pour cela, d'une part proposer une analyse de la notion de jeu et d'autre part évoquer des hypothèses quant à ses relations avec l'apprentissage, ces deux aspects étant étroitement liés comme nous le verrons.

Nous disposons de définitions du terme jeu (Huizinga, 1951, Caillois 1967) intéressantes, qui peuvent apporter une contribution à l'analyse de la notion, mais qui ne sont pas véritablement opératoires dans un contexte pédagogique. Plus qu'une définition il importe de disposer d'un ensemble de critères opératoires qui permettent de discriminer les activités, de percevoir celles qui relèvent du jeu *stricto sensu* (quand tous les critères sont présents), mais aussi celles qui s'en rapprochent dans la mesure où certains critères apparaissent. Cela permet d'éviter le tout ou rien, au profit d'une analyse plus nuancée de la réalité. De plus ces critères n'ont d'intérêt pour nous que s'il est possible de les mettre en relation avec des enjeux éducatifs.

Hughes (1991) dans une synthèse sur les relations entre le jeu des enfants et le développement propose les cinq caractéristiques suivantes à partir d'une analyse de la littérature liée à la psychologie de l'enfant (p. 2) : le jeu est une activité intrinsèquement motivée, librement choisie, non littérale (fictive ou impliquant le faire-semblant), qui produit du plaisir et suppose un engagement actif de la part du joueur. Si ces critères me semblent constituer une base de réflexion intéressante, ils ne peuvent être considérés comme un ensemble de critères véritablement opératoires et suffisants. Comment vérifier l'origine de la motiva-

tion ? Cela échappe à toute observation. Si le libre choix est important, la présence de la liberté dans le jeu dépasse l'origine du jeu. Le plaisir est un critère difficile à faire fonctionner même s'il apparaissait évident pour Piaget (1976). De plus il découle du libre choix, de l'action volontaire et se retrouve, heureusement pour ceux qui ne jouent pas ou plus, dans d'autres activités. La dimension fictive ou non littérale est essentielle mais peut être analysée différemment et l'engagement actif semble être la conséquence des caractéristiques mêmes du jeu et apparaît également difficile à opérationnaliser.

À partir de différentes sources il me semble possible de proposer un ensemble de critères légèrement différents, même s'ils recoupent très largement les propositions d'auteurs évoqués et de quelques autres.

Le premier critère considère le jeu comme une activité de second degré, ce qui renvoie au critère d'activité non littérale. On pourrait dire que cela caractérise son statut (quasiment ontologique), le type d'activité dont il s'agit, caractéristique qu'il partage avec la fiction et la simulation, quelles qu'en soient les formes. Avec Bateson (1977) on peut évoquer l'idée que le jeu suppose une métacommunication, c'est-à-dire un accord entre deux êtres sur le statut de leur communication qui ne doit pas être pris au pied de la lettre : « Le jeu n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de métacommunication, c'est-à-dire s'ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message "ceci est un jeu" » (p. 211). La conséquence en est que ce n'est pas le comportement qui fait le jeu, mais le statut (non littéral, de second degré) que l'on donne au comportement, statut qui suppose un accord, pas nécessairement verbal et souvent immédiat, lié au contexte, des joueurs : « 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 de comportement d'autres systèmes affectifs-comportementaux » (Bruner, 1983, p. 223).

Avec Goffman (1991) on peut analyser comment ces activités du second degré dont le jeu est le prototype et peut-être l'origine (génétiquement parlant) s'emparent des éléments de la vie ordinaire, ceux qui constituent la trame de la vie quotidienne, pour les transposer dans un autre cadre,

celui de la fiction qui permet toutes les transformations d'autant plus riches que nous sommes dans le faire-semblant.

Cette première caractéristique est très générale mais pas spécifique au jeu, dont elle en définit cependant le statut. On peut d'ores et déjà noter que bien des activités d'apprentissages en tant qu'elles sont des simulations sont également des activités de second degré sans être pour autant des jeux. On trouve là une proximité que les latins exprimaient avec la notion de « ludus » qui désignait le jeu et l'école. Cela permet de comprendre les confusions que l'on trouve parfois chez les enseignants et justifie de poser la question des relations entre jeu et apprentissage.

Le deuxième critère est celui de décision. Cela renvoie au libre choix, il n'y a pas de jeu sous contrainte, mais évoque un autre aspect, conséquence des caractéristiques du jeu évoquées ci-dessus, à savoir que tout jeu est une succession de décisions. Qu'il s'agisse de jouer aux échecs, au football ou à la poupée, jouer c'est prendre des décisions, en relation avec celles que les autres joueurs prennent. Dans le monde du second degré il n'y a rien qui ne soit le résultat des décisions de ceux qui le constituent. Le joueur y exerce une toute-puissance créative pondérée par la présence des autres joueurs, d'autant plus forte que le résultat n'a pas le statut de réalité. Enfin je préfère le terme de décision à celui de liberté qui peut conduire à des débats métaphysiques. Le joueur est-il libre ? C'est sans doute indécidable. En revanche il est possible de déterminer qui a pris la décision. Tout joueur est un décideur.

Le troisième critère est la présence de la règle qui découle de la combinaison des deux précédents. C'est un critère général à condition de percevoir qu'il y a plusieurs types de règles : règles préexistantes avec un système de jeu que l'on accepte, règle négociée à partir d'un cadre général mais vague (jeu de billes, jeux traditionnels en général), règle qui s'invente au fur et à mesure du développement du jeu comme structuration d'un scénario. Il importe de bien saisir la spécificité de la règle, qui n'a rien à voir avec la loi qu'elle soit naturelle ou civile. Cette dernière s'impose alors que la règle résulte de la décision du joueur (de l'accepter ou de la construire, en fait de la co-construire). La nature fictive de l'activité implique la nécessité d'une règle, moyen de produire l'univers fictionnel n'existant que si les joueurs accep-

tent la règle. À tout moment ils peuvent sortir du jeu ou le transformer. Il n'est pas sûr que cela puisse constituer un apprentissage de ce que l'on appelle la règle sociale, plus proche de la loi civile que de la règle ludique.

Le quatrième critère est celui de la frivolité ou de la futilité, à savoir que le jeu n'a pas de conséquence : « Dans le jeu le comportement se trouve dissocié de (et protégé contre) ses séquelles normales. C'est là que résident à la fois la flexibilité et la frivolité du jeu » (Bruner, 1993, p. 224). En toute rigueur ainsi on ne peut dire qu'une activité soit sans conséquence, on peut souligner que le jeu est une situation qui minimise les conséquences. Bien sûr toute activité du second degré se déroule également dans la vie ordinaire (premier degré) où les lois naturelles et civiles s'appliquent. De même toute expérience a des effets sur l'individu. Au-delà de ces aspects vrais de toute action, le jeu a pour spécificité, en tant qu'activité de second degré, de ne pas transformer le réel, d'avoir des effets qui disparaissent quand cesse le jeu.

Enfin, et il s'agit du cinquième critère, le jeu est incertain, au sens trivial où l'on ne sait pas comment cela se termine. Cela le distingue du théâtre ou du rite. C'est vrai d'un jeu de société (qui l'emportera ?) mais aussi des jeux symboliques des enfants qui se déroulent sans que le terme en soit prévu. C'est la situation elle-même qui est responsable du déroulement comme succession de décisions et le terme en est le résultat aléatoire.

Ces critères n'ont pas pour but de définir le jeu en ce qu'il l'enfermerait dans un carcan notionnel, encore moins de juger des usages du mot qui obéissent à une logique sociale d'une autre nature (Brougère, 1995a), mais de disposer d'un instrument de travail pour analyser des situations. Ainsi on peut distinguer du jeu l'exercice amusant qui est aussi une activité de second degré mais où décision et incertitude ne sont pas présentes.

Nous pouvons rapidement évoquer les conséquences de cette proposition en ce qui concerne les relations entre jeu et apprentissage. D'abord pour en signaler les limites : si l'enfant est libre de ses décisions et l'activité incertaine, elle n'est pas sans poser des problèmes à l'éducateur, et ne lui garantit jamais de pouvoir atteindre des objectifs. Si l'on sort d'une vision idéalisée du jeu (Brougère, 1995b), on peut admettre que l'enfant se complaise dans le jeu à éviter toute expérience

nouvelle, voire fasse des expériences négatives. Toute réflexion sur jeu et apprentissage doit éviter de considérer le problème résolu d'avance du fait des vertus prêtées au jeu. On peut ainsi comprendre les réticences de certains éducateurs qui renvoient aux caractéristiques même du jeu.

Pour aller au-delà il faut partir de l'analyse des critères et trouver en quoi ils peuvent avoir un écho en terme d'apprentissage. Il ne s'agit pas ici de proposer une démonstration mais de donner des pistes qui permettront de mettre en relation *jeu et objectifs pédagogiques*.

On peut voir combien le premier critère est associé au développement de compétences en terme de maîtrise de la communication chez l'enfant (Bruner, 1987, Baudonnière, 1988, Brougère, 1994). Passer du premier au second degré, gérer les indicateurs de la métacommunication, négocier les règles avec les partenaires, construire le cadre du jeu commun développent des compétences essentielles dont Bruner a démontré la présence chez les très jeunes enfants dans les jeux avec la mère.

Décider c'est à l'évidence développer des compétences en matière de décision, compétences aujourd'hui valorisées chez les adultes, et peu présentes dans des structures éducatives où l'initiative de l'adulte prédomine, voire rend impossible l'émergence d'une véritable initiative de l'élève.

Il n'est pas évident que la règle en tant que telle soit facteur d'apprentissage, c'est sa mise en place, sa négociation qui me semblent l'être, ce qui renvoie aux deux critères présentés ci-dessus dans leur effet éducatif.

Comme le souligne Bruner (1986) la frivolité est sans doute essentielle (de façon paradoxale) à l'apprentissage. Elle permet, parce que les conséquences sont absentes, de construire un espace d'expérience : « Dans le jeu la gravité des conséquences que comportent les erreurs ou les échecs se trouve atténuée (...). Il s'agit d'une activité entreprise pour elle-même et non pas pour autrui. Le jeu est donc un superbe moyen d'exploration qui suscite une sorte de courage spécifique. » (p. 83). Effet paradoxal du jeu, difficile à préserver, éminemment fragile dès que l'éducateur s'y intéresse.

Enfin agir dans un contexte incertain n'est pas sans effet en terme d'apprentissage en ce qui concerne la maîtrise de l'aléatoire.

En revanche on peut douter que le jeu puisse être le lieu d'apprentissages plus précis, définissables en matière de contenu, tout au moins de façon spécifique, et ceci pour plusieurs raisons. Introduire des contenus c'est prendre le risque de supprimer certains des critères évoqués et donc de proposer autre chose qu'un jeu faute de maintenir le libre choix, la décision interne au jeu, l'incertitude. Règle et second degré ne suffisent pas à produire un jeu. Il s'agit de critères communs au jeu et à nombre de situations d'apprentissage. D'autre part ce n'est pas le comportement qui caractérise le jeu, mais l'attitude face au comportement. Si l'apprentissage renvoie au comportement il a bien des chances de ne pas être spécifique au jeu, sauf à montrer que l'insertion de ce comportement dans un jeu améliore les conditions d'apprentissage. Les études qui ont tenté de prouver ceci sont aujourd'hui soumises à des critiques (Smith dans Pellegrini, 1995).

Prenons un exemple pour être plus clair : s'il apparaît qu'un enfant améliore ses compétences en matière de motricité fine dans un jeu où il est amené à balayer, rien ne prouve que le jeu y soit pour quelque chose. Est-ce que le même comportement (balayer) au premier degré ne produirait pas les mêmes effets, voire des effets supérieurs ? Pour évoquer la pédagogie préscolaire, c'est d'une certaine façon ce que pouvait prétendre Maria Montessori. Dans bien des cas rien ne prouve qu'un apprentissage relève de la spécificité du jeu, ou que le fait que le jeu en soit le vecteur apporte un avantage.

En revanche les apprentissages plus généraux, liés à des compétences de base transversales, associées aux critères spécifiques évoqués, semblent bien renvoyer au jeu dans son originalité.

Maintenant que nous avons posé ce cadre théorique, nous allons le confronter à la situation du jeu dans l'éducation préscolaire.

LA RELATION HISTORIQUE ENTRE JEU ET ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE.

Depuis la création des Kindergarten de Fröbel, c'est-à-dire une des origines de l'éducation préscolaire, le jeu est associé à celle-ci. Fröbel avait conçu un système philosophique d'inspiration romantique bien antérieur aux développements de

la psychologie de l'enfant dans lequel le jeu avait un rôle essentiel quant à l'éducation de l'enfant avant la maîtrise de l'écrit (Soëtard, 1990 ; Brougère, 1995a). Il est le moyen d'expression privilégié de celui-ci, ce par quoi il exprime ce qu'il est. D'où le principe central d'une éducation qui se veut naturelle, où l'éducateur se doit d'aider la nature sans la forcer et donc donner à l'enfant l'occasion, à travers le jeu, d'aller le plus loin possible dans cette expression. Pour cela l'intervention se fait indirecte sur le modèle du jardinier en proposant à l'enfant des objets, des dons, en fait des *jouets*, qui lui permettent d'exprimer cette activité ludique. L'initiative doit être du côté de l'enfant même si la pratique fröbélienne semble avoir très vite conduit à proposer des exercices stéréotypés là où la liberté devait s'exercer pour que l'éducation ait un sens. Nous trouvons dès l'origine la liaison fondamentale entre jeu, intervention indirecte de l'éducatrice, initiative enfantine ou liberté, confiance en la nature. Il s'agit d'un modèle de fonctionnement que l'on trouvera dans les systèmes préscolaires qui mettent le jeu au centre malgré l'évolution des discours justificatifs liée au développement de la psychologie de l'enfant. Le jardin d'enfants allemand revendique aujourd'hui encore l'héritage fröbélien et dans les systèmes où le jeu est très présent, tels le Japon ou les Etats-Unis, on peut découvrir une origine fröbélienne.

En conséquence nous retrouvons ce modèle dans d'autres configurations du système préscolaire, par exemple aux Etats-Unis dans les années 20 à 30 (Varga, 1991). Sous l'influence de Gesell et quelques autres psychologues, le jeu apparaît comme le moyen pour l'enfant d'assurer un développement conforme à ce que la science décrit : « (...) play was identified as a means by which all areas of children's development could be supervised. In this way, play become the tool of development. In bringing together the idea of developmental supervision with normative schedules of play, child study defined both appropriate and inappropriate play » (p. 325). Il en résulte un programme préscolaire qui consiste à partir d'interventions indirectes (organisation de l'espace, matériel de jeu) et/ou de stimulations plus directes, à inciter l'enfant à développer les jeux appropriés à son développement tel que défini par la science de l'époque. L'enfant doit progresser dans son jeu et l'éducatrice l'observer, voire l'y aider. Le jeu apparaît comme l'outil évident d'une mise en œuvre culturellement déterminée d'une éducation de la petite enfance.

L'accord entre l'activité ludique au sein de la structure préscolaire et les objectifs que l'on souhaite atteindre repose sur la vision issue de la psychologie que l'on se fait du jeu. Le jeu apparaît comme l'outil du développement avec une forte ambiguïté sous-jacente. Tout jeu est-il acceptable en tant que tel dans sa spontanéité ou bien faut-il l'orienter de façon à ce qu'il permette à l'enfant de réellement progresser dans son développement ? Le recours au jeu pose de façon incontournable le dilemme d'une activité qui irait d'elle-même dans le sens souhaitable pour l'enfant et souhaitée par l'éducateur ou bien qu'il faudrait orienter pour qu'elle soit conforme à ce qu'on en attend au risque de la transformer en autre chose qu'un jeu.

Si l'on prend en compte la diversité internationale on peut voir aujourd'hui un pôle dominant qui est lié à la prédominance de l'éducation informelle avec une forte présence du jeu associé à l'idée d'un modèle familial (Goutard, 1981). Certes des critiques peuvent se faire jour dans le cadre de cette forme pédagogique (Smith & Connolly, 1980) et souligner les limites de certaines pratiques au regard des objectifs éducatifs. S'il s'agit pour les auteurs de plaider pour une plus grande intervention de l'adulte, une plus forte structuration des activités, la place centrale dévolue au jeu n'est pas pour autant remise en cause.

D'autres systèmes préscolaires comme le français, malgré des rénovations et des relations avec les apports de la psychologie de l'enfant ne mettront jamais le jeu au centre de l'éducation du jeune enfant, attachés qu'ils sont à l'initiative adulte, à la prise en compte de savoirs formels dans cette éducation (Brougère, 1995a). Apparaît le problème des objectifs et de leur compatibilité avec le développement spontané du jeu de l'enfant. Il ne suffit pas en effet que le terme de jeu apparaisse pour que son rôle au sein du système d'éducation soit identique.

Cette opposition semble structurer le champ du préscolaire entre formel et informel, modèle familial et modèle scolaire, et la place du jeu constitue un important révélateur. Mais on ne peut en rester à ce constat. En fait il n'y a pas homogénéité en ce qui concerne les objectifs de l'éducation préscolaire, contrairement à ceux de l'éducation élémentaire ou primaire. Il importe donc de confronter la place du jeu à la définition des objectifs pour mieux comprendre la situation.

PLACE DU JEU ET OBJECTIFS À TRAVERS L'EXEMPLE DE TROIS SYSTÈMES PRÉSCOLAIRES

Nous nous proposons de comparer les textes faisant allusion au jeu de trois programmes préscolaires de pays francophones, pour ne comparer que des textes en français et éviter les difficultés inhérentes à l'usage du mot jeu et de ses équivalents selon les langues puis les confronter aux objectifs présentés dans ces mêmes programmes ou orientations.

Les nouvelles orientations françaises, pas plus que les précédentes ne développent un véritable discours sur le jeu. La seule mention précise est plus la traduction de réticences qu'une véritable description du jeu dans la pédagogie de l'école maternelle : « Sans être exclusive, l'activité de jeu est fondamentale à cet égard. Tous les types de jeux n'ont cependant pas la même fonction et il incombe au maître de définir clairement la nature et la finalité de l'activité retenue. » Si le jeu est présenté comme fondamental, c'est à travers des termes vagues et généraux qui ne permettent en aucun cas de rendre un tel principe opératoire pour l'enseignant. De plus la deuxième phrase apporte une restriction en proposant au maître de définir la finalité de ce qui devient une activité, l'initiative infantine essentielle dans le jeu, liée à notre deuxième critère, celui de la décision, disparaissant totalement. Au mieux le jeu est perçu comme une activité semblable aux autres, relevant donc de la médiation adulte. Allant plus loin, les nouvelles orientations limitent même le rôle traditionnel de la récréation et de l'accueil qui permettaient au jeu de se déployer en marge des objectifs pédagogiques nettement définis : « Les récréations, les moments d'hygiène, les périodes d'accueil sont des temps éducatifs et utiles, mais il faut veiller à ce qu'ils occupent dans la journée leur juste place et n'empiètent pas sur des temps d'activité structurée où les enfants ont le sentiment de travailler et de progresser. »

L'école maternelle française n'a pas de discours officiel sur le jeu. Reste à chaque enseignant de décider comment il peut lui accorder ou non une place. Il suffit de visiter des classes pour se rendre compte que cette place est limitée et décroît pour quasiment disparaître au niveau de la grande section (enfants de 5 à 6 ans).

Si les instructions québécoises qui concernent les classes d'enfants de 5 à 6 ans ne parlent que peu du jeu, le discours est cependant d'une toute autre nature, fortement valorisant quant à sa place : « L'enfant est essentiellement ludique : le jeu est un mode d'apprentissage privilégié » et plus loin :

« Expérimenter : C'est-à-dire agir sur les choses. La plupart du temps, il s'agit "d'expériences pour voir". La forme la plus importante en temps et en qualité, c'est le jeu de l'enfant : lorsqu'il joue, l'enfant "apprend le monde" ».

On perçoit ici malgré la faiblesse de la place accordée au jeu dans les textes, que celui-ci est considéré comme un réel outil pédagogique, valorisé en tant que tel.

C'est dans le programme belge (francophone) que l'on trouve le discours le plus développé et le plus valorisant concernant le jeu et son rôle dans l'éducation préscolaire : « Le jeu de l'enfant est source de joie : quand il n'y a plus de plaisir, il n'y a plus de jeu. Le jeu est spontané et n'est pas une perte de temps. C'est une activité sérieuse ayant une vérité pour l'enfant dans un engagement affectif et intellectuel qui lui demande parfois beaucoup d'efforts. Jouer, c'est se donner un but, c'est réfléchir aux moyens à mettre en œuvre, évaluer le résultat et recommencer volontairement jusqu'à ce que ce dernier soit atteint. Dans le jeu l'enfant imite gestes, expressions, scénarios, en faisant des choix ; il les personnalise en fonction de ce qu'il ressent. Il joue le réel comme il le comprend en sélectionnant les informations prises dans son environnement. (...) Chaque jeu pose toujours un problème différent, l'enfant doit y être attentif, exercer ses perceptions, sa logique, se servir de sa mémoire. Jouer pour l'enfant c'est aussi satisfaire son besoin de mouvement. L'adulte doit participer au jeu de l'enfant, l'accepter, le partager, l'enrichir et surtout lui offrir la possibilité d'y prendre plaisir. C'est pendant le jeu que l'adulte peut le mieux observer l'enfant. »

Apparaît ici plus nettement comment le jeu peut être le support de l'activité pédagogique de l'école maternelle. Non seulement le discours officiel le valorise jusqu'à le mettre au centre de l'activité, mais quelques références à l'éducateur rendent opératoires de telles remarques.

Comment des systèmes préscolaires qui de l'extérieur paraissent proches les uns des autres

peuvent-ils avoir des discours aussi différents sur le jeu ? En effet écoles maternelles québécoises et belges ont été influencées par le système français, et la visite des classes peut permettre de trouver nombre de similitudes avec le mode français d'éduquer les moins de six ans. Cependant les influences fröbélienne en Belgique et américaine au Québec permettent de comprendre ces différences dans la prise en compte du jeu. Pour aller plus avant dans la réflexion il importe de mettre en relation ces discours sur le jeu avec les objectifs de l'éducation préscolaire tels qu'ils sont exprimés dans les mêmes programmes.

Les nouvelles orientations françaises (aujourd'hui définies comme un programme lié à l'école élémentaire) en continuité avec les précédentes insistent sur la dimension scolaire des objectifs de l'école maternelle avec l'importance donnée à l'apprentissage que cela implique même si elle doit s'adapter aux spécificités des jeunes enfants : « L'école maternelle occupe une place particulière dans l'ensemble du dispositif d'accueil de la petite enfance. C'est une école. Complémentaire de l'éducation familiale et préparatoire à la scolarité élémentaire, elle est le lieu d'expériences et d'apprentissages essentiels qui permettent aux enfants de "devenir grands" ». En conséquence « Les maîtres veillent à organiser les activités, à préciser les objectifs et à nuancer leurs exigences en fonction de l'intérêt et des besoins des enfants. » ; « Le projet d'école doit garantir la cohérence et la progressivité des apprentissages. » ; « L'école maternelle structure ses enseignements en grands domaines d'activité : vivre ensemble, apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit, agir dans le monde, découvrir le monde, imaginer, sentir, créer. » (Des listes d'activités sont données dans chaque domaine avec beaucoup de détails). L'« organisation du temps, toujours en cohérence avec les besoins des enfants et plus rigoureuse à mesure que l'enfant grandit, permet durant l'année de grande section, de consacrer une partie plus importante de la journée à des activités structurées ». « La grande section, dernière classe de l'école maternelle, tient une place particulière en ce qu'elle voit l'aboutissement des premiers apprentissages, de plus en plus structurés mais non systématiques, sur lesquels vont s'articuler les apprentissages fondamentaux. Tout en gardant les modalités de travail de l'école maternelle, la grande section propose

des activités qui prennent en compte les objectifs du cycle des apprentissages fondamentaux ».

Ces différentes citations extraites du texte officiel suffisent à montrer le rôle d'objectifs liés aux apprentissages dans l'éducation préscolaire française. Peut-on imaginer dans ces conditions que le jeu puisse être adéquat à de tels objectifs ? En effet il y faut le contrôle de l'enseignant qui propose des activités en fonction des objectifs. L'initiative infantine, l'indétermination propre au jeu ne sont pas adéquates à ceux-ci.

Le programme d'éducation préscolaire (5/6 ans) du Québec ne met pas en avant de tels objectifs. Au contraire à la maternelle « il ne s'agit pas d'une préparation immédiate à la première année du primaire, mais bien d'un cheminement précédant les apprentissages formels ». L'objectif global est de « permettre à l'enfant de niveau préscolaire de poursuivre son cheminement personnel, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres et celle d'interagir avec son environnement. » Pour ce même texte, se développer c'est « apprendre à se connaître lui-même, à entrer en relation avec les autres et à interagir avec l'environnement. »

Les objectifs du programme sont des objectifs de développement liés à la personne plutôt qu'à des matières. Ils sont ouverts, renvoient plus à des comportements qu'à des contenus. Si les contenus existent ils sont plutôt des moyens que des fins. Dans ces conditions le jeu peut avoir une place puisqu'il ne sera pas censuré en fonction d'objectifs liés à des apprentissages. Le jeu peut être le lieu d'expression, parmi d'autres supports, des comportements visés par le programme (Pineault, 1994).

En ce qui concerne notre dernier exemple, la Belgique, on retrouve la mise en avant d'objectifs généraux : « L'éducation à l'école maternelle vise à développer avant tout l'autonomie et la responsabilité » ; « L'école maternelle doit multiplier pour l'enfant, les occasions de comprendre, de s'exprimer, de s'informer, de chercher, d'inventer, de résoudre des problèmes à sa mesure, d'émettre des hypothèses simples, de formuler des solutions, de les confronter, de les vérifier ». On trouve ensuite une présentation d'objectifs plus spécifiques au niveau socio-affectif (« Parmi les objectifs poursuivis par l'école maternelle, la sécurisation affective de l'enfant est fondamentale car elle conditionne tous ses progrès »), intel-

lectuel (« l'intelligence ne peut se développer sans contenus : plus l'enfant vit des expériences diversifiées, plus il acquiert d'idées nouvelles, plus il peut construire ses connaissances et les coordonner dans un stock mémorisé qu'il peut réinvestir et transférer. Il ne s'agit pas à l'école maternelle d'apprendre systématiquement des concepts mais bien de provoquer l'activité intellectuelle par l'observation, l'expérimentation, la recherche et la satisfaction des curiosités et d'amener l'enfant à dépasser des impressions premières pour mieux comprendre son environnement »), psychomoteur et artistique.

Tous ces objectifs ne peuvent à l'évidence être atteints par le jeu qui n'est pas le seul moyen à la disposition de l'enseignant, mais la priorité accordée à certains objectifs généraux et comportementaux permet de comprendre comment la place du jeu peut être adéquate.

QUELS OBJECTIFS POUR LE JEU

La comparaison, d'une part du discours sur le jeu, d'autre part de celui sur les objectifs généraux de l'école maternelle dans trois pays où le modèle français a eu une influence, montre la relation profonde entre les deux niveaux. Il apparaît qu'accorder une place centrale au jeu suppose la mise en avant d'objectifs liés au développement de l'enfant, à l'évolution de son comportement. Des objectifs plus scolaires, plus liés aux contenus et aux apprentissages sont en porte-à-faux avec le jeu qui s'accommode mal d'une intervention adulte directe.

Plus le modèle est scolaire ou formel, et valorise l'acquisition d'apprentissages précisément définis, moins le jeu pourra être mis en œuvre, sinon de façon marginale (accueil, récréation), pour gérer la classe (âge des enfants, multiplication des groupes), ou après sa transformation en pseudo-jeux ou exercices amusants où la spécificité du jeu a disparu.

Les programmes attachés à des objectifs plus généraux vont mettre l'accent sur le comportement de l'enfant. Que ce soit à travers l'observation ou les occasions d'actions et de relations aux autres qu'il fournit à l'enfant, le jeu est alors considéré comme un moyen adéquat de répondre à de tels objectifs. Non que l'enfant soit livré à lui-même :

l'intervention indirecte est la règle à travers l'organisation de l'espace, voire une structuration forte du cadre de l'activité ludique. Mais cela suppose une représentation plus ou moins scientifiquement fondée du jeu, caractéristique de notre culture (Varga, 1991). Le jeu y est valorisé, voire considéré comme un outil du développement.

La définition d'objectifs pédagogiques trop précis va conduire à évacuer le jeu. Son indétermination fait qu'il ne s'accommode que d'objectifs plus généraux concernant la maîtrise par l'enfant, sous la forme du jeu, des relations avec son environnement et son entourage. Mais le fondement de telles pratiques est là fortement lié à la représentation de l'enfant et du jeu, à ce que l'on pourrait appeler une orientation culturelle née avec le romantisme et dont l'exemple toujours vivant de Fröbel montre combien il est antérieur à toute perspective scientifique.

On découvre, à travers la question du jeu, des problèmes pédagogiques largement occultés au profit de formes de pensée fondée sur la tradition et des justifications parfois mythiques. Quels sont les objectifs de l'éducation préscolaire ? Sous cette question apparaît celles du formel, du scolaire, de l'informel, du rôle de la famille mais aussi de la place de l'enfant dans son intérêt immédiat pour le jeu.

Malgré l'ancienneté des relations entre jeu et éducation préscolaire, leur association reste aujourd'hui une question ouverte même si elle est peu discutée puisque l'on trouve des systèmes qui marginalisent ou éliminent le jeu et d'autres qui s'appuyant sur l'évidence d'une relation considérée comme démontrée le mettent au centre de leur pédagogie. L'une et l'autre stratégies ont comme point commun d'évacuer la question de ce qu'apporte le jeu à la pédagogie préscolaire et ceci en relation avec quels objectifs. Je crois que le fait que le jeu soit la reprise de comportements externes dans un nouveau contexte permet effectivement confusions et visions sinon opposées tout au moins divergentes de ce qu'il est. Tout comportement, ou presque, peut être « accueilli » dans la forme ludique. On peut donc croire y voir toutes les formes d'apprentissages ou penser que l'on peut y injecter tout contenu. Ce qui est oublié trop souvent c'est la question de la spécificité du jeu. Qu'est-ce que le fait de devenir jeu apporte au comportement ? Or c'est la question essentielle pour poser le problème de sa contribution à l'éducation, celle que nous avons esquissée à travers

la mise en avant de cinq critères et de leur intérêt potentiel en éducation.

Mais cet intérêt n'est que potentiel du fait qu'il est dépendant du bon vouloir de l'enfant, maître de l'activité. C'est à la fois l'intérêt essentiel du *jeu et sa difficulté par rapport à des objectifs définis par des adultes parfois impuissants face au jeu*. Résoudre le problème par l'idéalisation naturaliste d'un jeu bon par essence c'est remplacer la réflexion par le mythe. La voie est donc étroite, mais elle passe nécessairement par une démarche qui possède des caractéristiques spécifiques.

Elle associe jeu et objectifs adaptés. Nous avons vu à travers nos trois exemples la forte dépendance de la représentation du jeu par rapport à la question des objectifs. C'est peut-être l'intérêt de la question du jeu que d'impliquer une réflexion sur les finalités de l'école maternelle. La marginalisation du jeu est sans doute liée à une absence de questionnement sur ce point : l'éducation préscolaire doit-elle être le lieu d'apprentissages spécifiques visés pour eux-mêmes ou bien le moment d'acquisitions comportementales plus générales préalables nécessaires aux apprentissages. Ce qui ne veut pas dire que l'on n'y fait pas référence à des contenus, mais ceux-ci sont alors plus des moyens que des fins (c'est la perspective québécoise). La question du jeu n'est plus posée dans les mêmes termes. On peut imaginer que la solution puisse être nuancée selon l'âge de l'enfant.

Cette démarche suppose également une interrogation sur la spécificité du jeu et se refuse à faire du jeu une panacée. Si le jeu peut apporter quelque chose à l'éducation c'est sans doute sur des points précis et délimités. Pour cela il faut distinguer le jeu parmi la diversité des activités de l'enfant. En particulier il importe de ne pas *confondre activités d'exploration et activités de jeu*. Les premières ont une évidente dimension heuristique et rien de futile, même si elles constituent souvent un préalable nécessaire aux secondes. Explorer c'est se demander : « que peut faire cet objet ? », jouer c'est répondre à la question : « que puis-je faire de cet objet ? » (Cheyne, 1982, p. 81). Isoler le comportement ludique dans sa spécificité est le préalable à son usage pédagogique. On peut ainsi savoir pourquoi on lui accorde une place et quelle est la stratégie de l'adulte pour le préserver dans sa spécificité.

Il faut également éviter toute idéalisation et accepter l'idée qu'une activité de jeu n'est pas par essence une activité positive pour l'enfant ou son éducation. Il peut y avoir des jeux qui ne correspondent pas aux objectifs que l'on peut avoir en matière d'éducation. Rejeter les jeux négatifs (*lieu d'expression de la domination de certains enfants voire de la violence*) en refusant de les appeler jeu c'est maintenir l'idéalisation et sans doute ne pas prendre en compte la spécificité du jeu. Si tout peut devenir un jeu, il est peu probable que l'on n'y trouve que des aspects positifs du point de vue de l'éducation.

Enfin si ce qui caractérise le jeu c'est l'initiative enfantine, c'est un espace où l'adulte ne peut a priori savoir ce qui s'y passe. Il n'y a donc aucune possibilité de conférer une place au jeu dans un contexte éducatif si cette activité n'est pas attentivement observée par l'enseignant ou l'éducateur qui pourra ensuite, à partir de son constat, intervenir de façon directe ou indirecte selon ses choix pédagogiques.

Bien d'autres questions apparaissent, peu évoquées tout particulièrement dans le contexte français, autour de la place du jeu. Il faudrait s'interroger sur ce que signifie l'idée de récréation dans une éducation préscolaire ; n'est-ce pas la marque de la séparation entre le domaine du jeu et celui de l'éducation ? Les choix en terme de *matériel et d'aménagement* sont essentiels ainsi que les stratégies d'intervention ou de non-intervention de l'enseignant. Ce dernier thème est très présent dans la réflexion des partisans du jeu, l'est moins celui qui peut paraître tout aussi essentiel, à savoir la relation entre les activités ludiques et les autres. Doivent-elles être gérées de façon séparée, ou bien l'éducation préscolaire *ne pourrait-elle pas être conçue justement à partir de la relation entre jeu et autres types d'activités* (convergence ou non des thèmes, articulation des temps et des espaces, rôle identique ou différent de l'enseignant) ?

Il me semble que la question essentielle de la pédagogie préscolaire se trouve là. Non strictement dans la question du jeu qui peut soit se résoudre dans le mythe de l'harmonie naturelle, soit dans les combats entre partisans et adversaires de son usage systématique, mais dans celle de la relation entre activités ludiques et autres types d'activités (qu'on les appelle structurées, scolaires, formelles, de travail). Si la prise en compte de l'enfant conduit à penser qu'il ne

peut y avoir d'éducation préscolaire sans une place accordée au jeu, en fonction des objectifs proposés, il importe de se poser la question fondamentale : comment articuler l'activité ludique avec les autres types d'activités ? Si nous revenons sur nos trois exemples, les systèmes belge et québécois tentent une telle articulation, le système français ne nie pas le jeu mais le marginalise au sens où il ne se donne pas les moyens de penser sa relation avec les activités plus scolaires, sauf peut-être sous le mode de la disparition de l'un au profit de l'autre ou, plus grave, de la récompense une fois le travail sérieux effectué.

Si, comme nous l'avons démontré, la place du jeu est en relation étroite avec la définition des objectifs de l'éducation préscolaire, en conséquence une interrogation sur la contribution du jeu à cette éducation ne peut qu'inviter à une réflexion sur ces objectifs dans la mesure où l'articulation du jeu avec ce qui n'est pas jeu est au centre d'une pédagogie préscolaire. Il y a sans doute plusieurs réponses possibles mais elles ne peuvent être construites que sur la base d'une réflexion sur ce que peut (et ne peut pas) le jeu.

Gilles Brougère
GREC-UPN - Université Paris-Nord

BIBLIOGRAPHIE

- BATESON G. (1977). — Une théorie du jeu et du fantasme [1955]. *In Vers une écologie de l'esprit* [1971], t. 1, tr. fr. Paris : Seuil, 1977.
- BAUDONNIÈRE P.M. (1988). — **L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans**. Paris : P.U.F.
- BROUGÈRE G. (1994). — How to change words into play ?. *Communication & Cognition*, vol. 27, n° 3, p. 273-286.
- BROUGÈRE G. (1995a). — **Jeu et éducation**. Paris : L'Harmattan.
- BROUGÈRE, G. (1995b). — Le jeu entre domestication et idéalisation. *In* Martine Glaumaud-Carré (dir.) **Plaisirs d'enfance**. Paris : Syros (IDEF).
- BRUNER J.S. (1983). — **Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire**. Paris : P.U.F.
- BRUNER J.S. (1986). — Jeu, pensée et langage. *Perspectives*, 57, vol. XVI, n° 1, p. 83-90.
- BRUNER J.S. (1987). — **Comment les enfants apprennent à parler** [1983], tr. fr. Paris : Retz.
- CAILLOIS R. (1967). — **Les jeux et les hommes**, n^{le} éd. Paris : Gallimard (Idées).
- CHEYNE J.A. (1982). — Object play and problem-solving : methodological problems and conceptual premise. *In* D.J. Pepler & K.H. Rubin, **The play of children : Current theory and research**. Basel : Karger.
- GOFFMAN E. (1991). — **Les cadres de l'expérience** [1974], tr. fr. Paris : Éditions de Minuit.
- GOUTARD M. (1981). — L'évolution de l'éducation préscolaire. *In* Gaston Mialaret et Jean Viai (dir.) **Histoire Mondiale de l'Éducation : t. 4. De 1945 à nos jours**. Paris : P.U.F.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1981). — **Programme d'éducation préscolaire**. Québec.
- HENRIOT J. (1989). — **Sous couleur de jouer - La métaphore ludique**. Paris : José Corti.
- HUGHES F.P. (1991). — **Children play and development**. Needham Heights, Massachusetts, Ally and Bacon.
- HUIZINGA J. (1951). — **Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu** [1938], tr. fr. Paris : Gallimard.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1985). — **Programme des activités** — Enseignement préscolaire de l'État, Bruxelles.
- PELLEGRINI A.D. (Ed.) (1995). — **The Future of Play Theory — A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith**. Albany, N.Y. : State University of New York Press.
- PIAGET J. (1976). — **La formation du symbole chez l'enfant** [1945]. Neuchâtel - Paris : Delachaux et Niestlé.
- PINEAULT C. (1994). — L'éducation préscolaire au Québec. *In* **Actes des 3^{es} Rencontres Asco des Professionnels de la Petite Enfance**. Université Paris-Nord, p. 9-14.
- Programmes de l'école primaire - Rentrée 1995. — **Bulletin Officiel de l'éducation Nationale**, n° 5, 9 mars 1995.
- SMITH P.K. & CONNOLLY K.J. (1980). — **The ecology of preschool behaviour**. Cambridge : Cambridge University Press.
- SOËTARD M. (1990). — **Friedrich Fröbel - Pédagogie et vie**. Paris : Armand Colin.
- VARGA D. (1991). — The historical ordering of children's play as a developmental task. *Play & Culture*, vol. 4, n° 4, p. 322-333.
- WINNICOTT D. W. (1975). — **Jeu et réalité** [1971], tr. fr. Paris : Gallimard.