PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

Jean Vial

Jeu et Éducation

Les ludothèques

COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

Jeu et éducation
Les ludothèques

150
Jeu 83

16°R
11180
(78)

37
39/40

L'ÉDUCATEUR

Jeu et éducation Les ludothèques

JEAN VIAL
Professeur honoraire de l'Université de Caen

Aussi haut que le jeu,
dans l'azur de l'expérience.
TAGORE



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

DL-15-07-1981-20679

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE
R.F.
IMPRIMÉS

ISBN 2 13 036978 2

1re édition : 2e trimestre 1981
© Presses Universitaires de France, 1981
108, Bd Saint-Germain, 75006 Paris

SOMMAIRE

INTRODUCTION 9

PREMIÈRE PARTIE

LE JEU
ANTÉCÉDENTS ET CARACTÈRES

CHAPITRE PREMIER. — *Histoire et géographie du jeu* 17

— II. — *Théories et fonctions du jeu* 19

— III. — *Effets du jeu* 26

1. Les effets à dominante corporelle 26
2. Les effets à dominante mentale 32
3. Les effets à dominante sociale 38
4. Les effets à dominante morale et personnelle 44
5. Esquisse de classifications 49
   A) Analyses phénoménologiques 50
   B) Analyse dynamique 50
   C) Analyse essentielle 51

CHAPITRE IV. — *Les « jeux » sans jouet* 52

1. Les « jeux » éducatifs 52
2. Les « jeux » de l'esprit 53
3. Les « jeux » des sens 53
   A) Les « jeux » de l'oreille 54
   B) Les jeux de la parole et du chant 55
   C) Les jeux de la vue 56
4. Les jeux plus complexes 58
   A) Le loisir-lecture et son éducation 58
   B) Le théâtre 72
   C) Le cinéma 75
   D) La téléaudiovision 78
   E) Le jeu d'écriture 82

DEUXIÈME PARTIE
LE JOUET

CHAPITRE PREMIER. — *Le jouet, son histoire et sa géographie* 85

1. Histoire. Une conception génétique du jouet 85
2. Géographie. Une conception pluraliste du jouet 90

CHAPITRE II. — *Finalités et typologie du jouet* 93

1. Le jouet et l'expression du plaisir 93
2. Le jouet et l'affirmation de la personne 94

CHAPITRE III. — *La fabrication et la vente du jouet* 98

1. Le marché du jouet 98
2. Les normes du jouet 101

CHAPITRE IV. — *L'éducateur devant le jouet* 103

1. Le jouet dans la famille 105
2. Le jouet dans l'hôpital 108
3. Le jouet en rupture de temps 109
4. Les jouets en rupture d'espace 115

CHAPITRE V. — *Les jouets pour eux-mêmes : les ludothèques* 119

1. Difficultés et raisons d'être 119
2. L'extension structurale 124
3. Le fonctionnement 126
4. Les ludothécaires 131

TROISIÈME PARTIE
L'ÉCOLE ET LES JEUX

CHAPITRE PREMIER. — *Les difficultés d'une révolution* 139

1. Une aventure manquée : les jeux didactiques 139
   A) Un grand essor 140
   B) Une sophistication accrue 144
2. Une situation ambiguë 147
3. Une fonction impérative 149

CHAPITRE II. — *Les promesses d'une révolution* 152

1. Les théoriciens à l'esprit pratique 152
2. Des jeux éducatifs en nombre infini 156
   A) Jeux éducatifs visant des apprentissages 157
   B) Jeux éducatifs visant la personne 159
   C) Jeu et vocations sociales 165

CHAPITRE III. — *Les conditions d'une évolution* 171

1. Un changement de mentalité et d'objectifs 171
2. Des différences d'insertion selon les établissements 172
   A) Dans les jardins d'enfants et les écoles maternelles 172
   B) A l'école du premier degré 174
   C) Dans les établissements de second degré 179
3. Une pédagogie d'animation 181
4. La formation de nouveaux « maîtres » 187
   A) La problématique 187
   B) Les modalités 189

CONCLUSION 193

DOCUMENTATION SOMMAIRE 197

Introduction

Le jeu et le jouet font tellement partie de notre vie que l'on finit par n'y plus prendre garde, à tout le moins qu'on arrive à ne plus leur donner l'importance qu'ils méritent, l'attention qu'ils exigent.

Se doute-t-on exactement de ce que peut être pour un être humain l'absence de jeu ou de jouet ?

Devant les Assises du Nord, en décembre 1978, a été jugé Serge Ferraton, accusé d'avoir assassiné sa femme et un garçon de 12 ans. Nous n'avons pas à innocenter un homme qui, lui-même, a dit : « Ni la prison à vie, ni la mort ne peuvent réparer le mal que j'ai fait. Je le sais. Je l'admets. Que l'on me coupe la tête mais que l'on croie ce que je dis. » Or ce qu'il dit, c'est, entre autres, ceci : « Qui, enfant, n'a pas un jour possédé un jouet ? Qui n'a pas tapé dans un ballon ? Qui n'a pas ces souvenirs d'enfance ? Moi, oui, moi, je ne les ai pas. J'ai plus de trente ans, j'ai mal, j'ai toujours mal, j'ai beau réfléchir : de tout cela, je n'ai rien eu. Le néant. Voilà mes souvenirs d'enfance : le vide... »

Certes, il n'est question, ni d'établir un rapport de cause à effet entre le manque de jouets et les crimes, ni de faire une loi de ce qui n'est peut-être qu'un cas personnel. Mais il suffit qu'un homme qui a donné la mort et qui la risque fournisse d'abord cette explication pour que nous ayons à répondre à cette interrogation pathétique.

Formes de l'affection des gens et de la chaleur des choses,

le jeu et le jouet sont aussi nécessaires à l'enfant que l'air ou la nourriture. A la famille d'y pourvoir. A l'école d'y aider.

Cet impératif immédiat se double d'une obligation à portée plus lointaine : il se trouve que la pratique des jeux de l'enfance est la meilleure préparation (la seule préparation qui soit) à l'occupation heureuse des loisirs de l'homme de demain.

Il est malaisé de prévoir la société du troisième millénaire, à quoi l'école doit préparer les enfants d'aujourd'hui.

Au moins, pouvons-nous être assurés d'un fait : le temps réservé aux loisirs se développera de plus en plus. Il se trouve que ce temps est précisément celui où s'exprime le plus largement l'autonomie de la personne. Plus encore que dans le monde du métier (où s'exercent des contraintes extérieures, des limitations irrécusables), c'est dans l'univers des loisirs que, pour relative qu'elle soit, cette liberté engage le plus l'être global, le fortifie ou l'aliène par simple exercice.

Or, l'éducation a pour objectif dominant d'émanciper chaque individu pour en faire une personne responsable, capable de choix délibérés et accomplis. L'éducation, et d'abord celle fournie par les écoles, ne peut ignorer ce temps qui occupera bientôt la moitié de la vie des hommes.

A quoi servirait-il, en effet, d'enseigner les langages, de donner les connaissances nécessaires à la vie utilitaire (et même d'apporter les moyens d'exercer au mieux le métier sis au plus proche des possibilités de chacun), si, ce chacun était abandonné à lui-même, dès lors qu'il s'agit des lieux et moments où il se délasse, se détend, se recrée. Il serait vite, alors, la victime du hasard, du caprice social qu'on appelle la mode — ou de la passion. Parce que non contraint, l'être humain glisserait (c'est le mot que fustigent les moralistes) selon la pente naturelle de facilité, l'illusion la plus séduisante, l'image du plaisir le plus immédiat et le plus attirant. A la formule des servitudes sociales irrécusables (métro-boulot-dodo...) s'ajouterait l'expression d'abord apparemment confondue mais vite profondément aliénante des exigences du temps dit libre (télé-tiercé-café). Le drame sera, en fait, dans

cette douloureuse contradiction : c'est volontairement que l'homme engage ses seules possibilités de liberté pour amputer cette dernière ; non seulement parce que tout choix prive l'individu de toutes les autres expressions du choix ; mais aussi, mais surtout, parce que la réitération du choix consenti peut entraîner l'automatisme, la mise en congé de la conscience, de la volonté, pour tout dire la suppression du libre choix.

Pour que soit préservée ce dernier, pour qu'il soit maintenu sans cesse dans le champ de la conscience critique et souveraine, pour qu'il ouvre à tout moment sur des révisions raisonnées et des mutations bénéfiques, il faut que les habitudes d'action soient gouvernées par les habitudes de pensée, « que le corps soit aux ordres », comme dit Alain, que l'être ait été préparé par l'éducation, par toutes les institutions éducatrices (écoles incluses) à ce déploiement difficile.

Car il ne faut point se leurrer : rien n'est plus malaisé que cet apprentissage aux loisirs.

Tout d'abord, n'y a-t-il pas une incompatibilité fondamentale entre les deux notions de loisirs et d'éducation, donc une impossibilité foncière à définir et appliquer une éducation aux loisirs ?

En dépit de l'utopie « non directiviste » (féconde à plus d'un titre quand elle oriente l'esprit et l'action des éducateurs vers la sympathie et la permissivité), il n'est point d'éducation sans contrainte, sans intervention de l'éducateur finalement responsable de la sécurité, de la moralité, de l'efficacité, de la commodité de l'action. A l'opposé, il n'est point d'agrément (aux deux acceptions du mot) sans un choix et un exercice personnels. Le critère d'efficacité en particulier caractérise le travail scolaire — alors que le jeu ne mérite son nom que s'il est gratuit...

Les preuves de cette incompatibilité radicale sont nombreuses. Et l'opposition des principes marque si bien la vie pratique des écoles qu'il suffit d'utiliser un jeu didactique pour que ce dernier trahisse d'autant mieux l'image du jeu et qu'il s'affirme davantage comme didactique. *A contrario,* la

« bonne classe », sans être toujours aussi « lugubre » qu'à l'heure de la dictée, n'admet généralement, ni l'irruption d'une activité spontanée de l'enfant, ni le déploiement de la joie qui accompagne une telle activité. L'école secrète des tâches moroses et préfabriquées : l'inattendu est suspect, l'insolite condamné, le rire subversif et réprimé.

Les exceptions à ces principes n'offrent que des contradictions apparentes. D'une part, le mode pédagogique traditionnel admet parfaitement l'interrogation : à sa manière, l'élève est soumis à la question ; certes, elle n'est ni torturante, ni tortueuse ; mais elle aboutit nécessairement à une réponse préétablie, qui élimine le charme de la fantaisie personnelle et le plaisir de la découverte originale. D'autre part, le rire est, à l'occasion, agréé quand il constitue, au bénéfice du maître, souvent inspirateur, toujours juge, un instrument d'ironie répressive : un élève est ridiculisé devant le reste de la classe qui devient complice du système ; à preuve, les « sottisiers » qui ne clouent au pilori que les élèves, comme si le maître n'était pas un être faillible — et, finalement, le responsable de ces inepties.

Il faut l'admettre : l'institution, d'esprit janséniste, s'est dramatisée. Chacun (Etat, enseignants, famille, puis, par pression et souvent contagion, enfants eux-mêmes), chacun admet que le sort d'une vie dépend, pour large part, de la destinée scolaire, de la réussite aux examens. Ceux-ci sont eux-mêmes dramatisés, ne laissant pas place à l'enjouement ; l'atmosphère y est presque de funérailles : « s'ils n'en meurent pas, tous sont frappés » ; l'incertitude du choix des questions ne vire pas à la fantaisie, car ces questions ressortissent toujours aux programmes ; mais ces derniers sont « démentiels » ; aussi, toujours, « le sujet » — l'objet, devrait dire l'université si elle observait ce respect du mot juste, par quoi elle juge les autres — « le sujet » apparaît toujours dans un contexte sinistre et traumatisant. C'est avec regret que les autorités acceptent le dictionnaire latin-français ou la table de logarithmes : les autres livres qui apporteraient une sécurité sont bannis. Et les dossiers de documents, éléments de

données disponibles dans la vie courante, n'apparaissent guère sur les tables d'examens — ce qui mettrait pourtant en jeu (l'expression est significative) l'esprit de recherche et de découverte, d'analyse et de synthèse.

C'est pourquoi, en dehors des temps de camaraderies et de la rencontre exceptionnelle avec quelque maître de dimension humaine, l'école ne dégage guère en nous de souvenirs heureux. Chacun serait tenté de tourner la page au dernier jour de classe, comme on le ferait d'un jeu (un jeu social). Cette pression d'une génération sur l'autre ne mériterait le nom de jeu que par son caractère conventionnel, sa totale artificialité.

S'il est vrai que l'éducation aux loisirs doit figurer dans les fins de l'école, comment lever cette contradition ?

Il conviendra, d'évidence, de changer la mentalité des adultes de ce pays, politiques, enseignants, parents. Il faut sans cesse démontrer la nécessité d'une préparation concrète et soutenue de l'enfant aux loisirs présents et futurs, l'obligation d'insérer cette préparation dans l'ordre des finalités fondamentales de l'école : parce que c'est un moyen d'épanouir la personne et d'équilibrer, d'ensoleiller l'existence, de la sauver.

Mais, comme toujours, les difficultés sont dans les modalités — et cet ouvrage n'a pas d'autre raison que d'essayer de les préciser. Dans l'immédiat, qu'il soit au moins dit qu'il n'y a dans ce pays qu'un moyen de transformer une finalité éducative en objectif pédagogique : l'installer dans les épreuves d'examens, donc dans les programmes de classe. L'exemple, il est vrai, modeste et fugace, du diplôme de fin d'études primaires démontre la possibilité d'une telle insertion.

Il restera à préciser l'environnement d'une telle action en développant les rapports que le Jeu-Loisir soutient avec l'Ecole, avec la Culture, avec la Personne elle-même, les contextes du Jeu, sa nature et les rapports qu'il peut, qu'il doit entretenir avec l'éducation.

PREMIÈRE PARTIE

Le jeu
Antécédents et caractères

« Il est de la Bienséance et de l'Honnêteté de prendre tous les jours quelque récréation... »

J.-B. de La Salle, *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, 2e partie, chap. V, art. 1er.

Même si, s'agissant surtout des enfants, il n'est pas simple de parler du jeu sans invoquer le jouet, il importe de préciser les antécédents historiques et le contexte géographique qui contribuent à expliquer le jeu lui-même. Mieux encore, il faut préciser les fonctions diverses de ce dernier et les effets de toute nature qu'il présente — comme il convient de définir quelques formes de jeux qui, précisément, se déploient en dehors du support naturel que l'on appelle jouet.

CHAPITRE PREMIER

Histoire et géographie du jeu

Il est hors de question de dresser complètement l'histoire et la géographie du jeu : comme ces disciplines, moyens et formes de connaissances se saisissent de faits concrets, d'institutions perceptibles, c'est plutôt à partir du jouet que, dans la seconde partie de cet ouvrage, nous aurons à rechercher les antécédents historiques, les contextes géographiques du jeu dans les rapports qu'il soutient avec l'éducation.

Qu'il soit simplement dit que l'origine du jeu se perd dans la nuit des temps, que chaque période, que chaque pays a connu ce type d'activité à la fois engagée et désintéressée, que, au sein des groupes nationaux, les révolutions les plus profondes n'entraînent aucune solution de continuité. Sans doute, sans que les deux faits aient été toujours strictement liés, le jeu et l'éducation ont-ils marqué l'Humanité dès lors qu'elle échappait aux rigoureux déterminismes de la survie et de l'animalité. Les civilisations les plus contraignantes, les religieux, les philosophes et les politiques les plus austères ont, en tout cas, admis la nécessité du « divertissement », quitte à le contenir dans des limites étroites ou des formules imposées.

Cependant, si l'histoire démontre la généralité du phénomène « jeu » en même temps que sa diversité, il se dégage plutôt l'impression de contrariété que de relations établies entre le jeu et l'éducation. Tout se déroule dans le passé comme si les organisations politiques et culturelles, consentant de mauvais gré une place au jeu, entendaient en préserver

les « écoles », institutions sérieuses de préparation à la vie adulte. C'est d'ailleurs l'avis des familles confortant les tendances conservatrices et les thèses rigoristes des enseignants sur le travail et la discipline scolaires.

Mais, si l'opposition se drape, au long de l'histoire, entre l'Ecole (surtout française) et le jeu, ce dernier est accueilli, recueilli, par des formes diverses d'éducation, familiale par exemple. Pourtant, il faut le reconnaître, la géographie du jeu (l'analyse comparée des jouets des différents pays) apporte un autre enseignement : là où elles parviennent à s'organiser, les relations entre jeu et éducation dégagent autant de cas particuliers ; ici ou là, apparaissent une dominante plus ou moins affirmée du passé sur le présent, de la tonalité plus libre du jeu ou de l'orientation plus contraignante de l'éducation, une part plus ou moins vive de l'originalité du jeu considéré ou de l'efficacité de l'institution éducative concernée. A la limite, cette individualisation des situations relationnelles, ce caractère unique des analyses, rendraient impossibles toute liaison, toute classification, toute synthèse.

Cependant, l'histoire et la géographie du jeu s'accordent pour le constater : si l'éducationnel reste souvent une création de l'esprit conduisant à l'artificiel, le jeu ressortit à la fibre même de l'homme, à l'humaine condition. La tendance qui le suscite est peut-être plus profonde — plus naturelle — que celle qui a engendré l'éducation. A tel point qu'on a pu parler de « fonctions du jeu ».

CHAPITRE II

Théories et fonctions du jeu

Le jeu a fait une entrée tardive dans les études des sciences humaines. Dès l'Antiquité, les politiques n'y ont vu qu'un moyen d'abêtir, à tout le moins de neutraliser les foules — et les philosophes l'ont réservé aux fictions, voire aux folies de l'âge adulte ou aux divertissements des enfants. D'ailleurs, en des époques où ces derniers ne comptaient guère, de Breughel à Strada, les seules illsutrations qui nous soient parvenues concernent des jeux puérils.

Cependant si, autrefois, le propos paraissait indigne des spéculations des gens graves, l'idée vint aux savants modernes que la généralité du phénomène en supposait l'importance — et qu'on pouvait en parler avec sérieux. Mieux : les thèses se multiplièrent, se diversifièrent — et d'abord à propos des « fonctions » que ne pouvaient manquer de prendre en charge des activités si tenaces : ne résistaient-elles pas aux révolutions et aux guerres ? Les jeux se révélaient moins mortels que les civilisations elles-mêmes : il fallait que la poupée (ou la marelle) eût une raison d'être bien profonde pour qu'elle se perpétuât après des millénaires — alors que l'Humanité s'était complètement renouvelée, avait entièrement renouvelé ses mœurs et demeures, ses habits et outils.

Bref, entre autres théories, le jeu aurait : selon Stanley-Hall, une fonction de reviviscence de récupération, atavique, d'instincts inutilisés, d'activités ancestrales ; selon Karl Groos, une fonction de complément des instincts devenus