

Le désir et la règle

Philippe Meirieu

Entretien avec Yvana Ayme

(paru en partie dans *Les Cahiers pédagogiques*,
n° 448, novembre 2006)

*Dans votre livre *Le monde, n'est pas un jouet*, vous mettez en avant une finalité philosophique du jeu en classe. Pouvez-vous nous l'expliquer ? Le jeu à l'école n'est donc pas une hérésie ?*

Pour l'enfant qui rentre à l'école, « on ne joue plus, on travaille ! » En d'autres termes, on ne pourra plus faire « ce qu'on veut », il faudra se soumettre aux injonctions du principe de réalité. Plus question de partir dans des mondes imaginaires où tout est possible, voici venu le temps de se coltiner la résistance des êtres et des choses : il faut être sérieux !... D'où, effectivement, certaines positions qui font du jeu à l'école une hérésie : une régression et un non sens aux regard des finalités scolaires.

Mais raisonner ainsi, c'est ignorer le vrai statut du jeu : c'est confondre *le jeu* et *l'infantile*. Or, l'infantile n'est pas le jeu, c'est la suppression, ou, au moins, la dilution, de la frontière entre le jeu et le non-jeu. L'infantile, c'est le jeu permanent et sans véritable règle... Ce n'est donc pas le jeu ! L'infantile, c'est réduire le monde à un gigantesque jouet, objet de notre toute-puissance. À cet égard, grandir, c'est se délivrer de l'infantile et, dans un même mouvement, renoncer à être le centre du monde, cesser de croire que nous pouvons commander au monde en le soumettant en permanence à nos désirs, découvrir l'altérité et entrer en relation avec elle, s'associer à des pairs, confronter son point de vue aux leurs pour accéder progressivement à l'objectalité... c'est aussi apprendre à construire du « bien commun » à partir de la confrontation raisonnée des intérêts individuels. Grandir, du point de vue des apprentissages, comme de celui de la formation du citoyen, c'est renoncer à être le nombril du monde... Piaget et les psychanalystes, les pédagogues des « méthodes actives » et ceux qui, dans la tradition protestante, promeuvent la démarche expérimentale et la recherche documentaire, se rejoignent ici complètement dans un même éloge de la coopération bien comprise, comme arrachement au narcissisme initial, un narcissisme sans cesse réactivé aujourd'hui par la machinerie commerciale et publicitaire.

En quoi le jeu aide-t-il à grandir ?

Grandir suppose des espaces-temps intermédiaires où le sujet articule le désir et la règle, où il investit son imaginaire dans un cadre prédéfini, où il apprend à occuper une place – qui n'est pas toute la place –, où il expérimente sans risques une action possible dans et sur le monde. Or, tout cela, le jeu le permet, comme la bien montré, en particulier, Wallon dans *L'évolution psychologique de l'enfant* : « Se permettre le jeu quand son heure paraît venue, n'est-ce pas se reconnaître digne d'une trêve qui suspend, pour un temps, les contraintes, obligations, nécessités et disciplines habituelles de l'existence ? (...) Le jeu résulte précisément du contraste entre une activité libérée et celles où normalement il s'intègre. C'est entre des oppositions qu'il évolue, en les surmontant qu'il se réalise ». ¹

Ainsi, le jeu constitue-t-il une médiation entre l'infantile, qui sans cesse menace de reprendre le pouvoir en nous, et le monde extérieur qui se présente toujours comme un donné « à prendre ou à laisser ». Jouer, c'est explorer notre rapport au monde dans un cadre circonscrit où le joueur sait que le monde qui est là a été construit, que ce n'est pas « pour de vrai », qu'il est « en miniature », avec des caractéristiques grossies pour être plus lisibles et « manipulables ». Il sait aussi que les rôles ne sont pas définis une bonne fois pour toutes, mais qu'ils tournent pour que, précisément, chacun s'essaye « à blanc » à chacun d'eux. Pas de différence entre la marelle, les échecs, le golf, les cubes, les mîmes, etc. : on offre à un sujet un espace-temps symbolique et qui se donne comme tel, un espace-temps bien délimité qui permet de dire ce qui n'est pas « du jeu », ce qui n'est pas « un jeu ».

En temps qu'espace-temps intermédiaire, le jeu a donc toute sa place à l'école... dès lors qu'on assigne à cette dernière la mission d'enseigner à entrer en relation intelligente avec le monde.

Est-ce ainsi que le jeu permet d'accéder au langage, au symbolique ?

Beaucoup de travaux, depuis longtemps, insistent sur des corrélations fortes : les enfants qui ont des difficultés d'accéder au langage sont aussi des enfants qui jouent peu... Même si l'on constate une différence entre les filles, pour lesquelles la médiation du linge est très déterminante, et les garçons, qui utilisent surtout l'imitation de l'action.² Au total, il semble bien que le jeu et le langage participent d'un même mouvement de mise à distance par rapport à l'immédiateté et à l'engluement dans un présent sans forme ni perspective.

¹ H. WALLON, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1965, pages 70 et 77.

² Cf. J. DITTE, *Le jeu comme mode de relation à autrui chez l'enfant de 2 à 6 ans*, 1973, Paris, Armand Colin – Bourrelier

Quand au symbolique, je crois à l'intérêt de l'analyse esquissée par Freud dans *Au-delà du principe de plaisir* et reprise, par exemple, par Philippe Gutton : « La charnière du fantasme et du symbole ludique est l'événement majeur. Ce mode de compréhension prend toute sa dimension si l'on sait que le fantasme primordial véhiculé par le jeu est de l'ordre de l'omnipotence archaïque [*ce que j'ai nommé l'infantile*]. Dans le jeu, le fantasme s'efface au bénéfice du symbole... Sous l'effet du désir qui le sous-tend, le fantasme se répète indéfiniment, fixé, asservi au passé. Le symbole ludique est lui une structure ouverte, création dans l'espace et dans le temps, construction progressive modulant le fantasme qu'il véhicule. »³ À cet égard, on peut considérer le jeu comme une étape absolument décisive – et jamais complètement franchie – qui permet de métaboliser les pulsions archaïques. La miniaturisation est, bien évidemment, une composante essentielle de ce processus de symbolisation... mais il va au-delà : le symbole – et le jouet en tant que symbole – ne reproduit pas seulement le monde en plus petit, il lui donne un sens pour un sujet et, plus largement, pour un sujet dans un collectif.

Que pensez alors de la relation entre « jeu » et « travail » ?

Il me semble que, sur le plan pédagogique, il n'y a pas superposition. Certes, tout jeu nécessite, à l'évidence, un certain « travail » intellectuel ; de même, nous savons bien que les « bons élèves » sont ceux qui vivent les exercices scolaires comme des jeux et y trouvent un vrai plaisir ludique. Mais ce qui caractérise le « travail » - toutes les formes de travail et, donc, aussi le travail scolaire – c'est que, d'une part, la personne s'engage et assume la responsabilité des conséquences de ses actes et que, d'autre part, il y a irréversibilité du temps : on ne peut pas revenir en arrière parce qu'on est dans l'histoire, dans « son histoire » ou dans « la grande Histoire », mais dans une temporalité où il est impossible de rebattre les cartes, de faire ressusciter les morts et de changer de place entre chaque partie. Ce n'est pas parce certains jeux traditionnels sont devenus des « spectacles » ou des « guerres » et ont perdu leur caractère de réversibilité temporelle que le jeu en soi a perdu cette caractéristique essentielle.

Ainsi, à l'école, il me semble important de distinguer les temps de jeu des temps de travail : dans le jeu, le « résultat » n'est pas important, ce n'est pas « pour de vrai »... Dans le travail, au contraire, le « résultat » est ce qui compte, ce qui, d'une manière ou d'une autre, sera évalué, ce qui permettra de franchir une étape décisive, etc. Alors, qu'on puisse jouer pour s'entraîner à travailler, c'est une évidence, mais que tout travail soit un jeu et réciproquement, je trouve cela dangereux. Encore une fois, le jeu n'est possible et intéressant que parce qu'il y a des moments où « l'on ne joue plus ! ».

³ P. GUTTON, *Le jeu chez l'enfant : essai psychanalytique*, 1973, Paris, Larousse

Dans l'ouvrage de Jean Vial⁴, on peut trouver une classification permettant de mieux analyser les pratiques ludiques. L'auteur distingue trois types de jeu : les jeux visant un apprentissage, ceux visant la personne et les jeux à vocation sociale. Est-ce que cela correspond aux différentes utilisations possibles du jeu en classe ?

C'est une typologie intéressante est certainement très utile. Mais elle désigne plutôt, à mon avis, une centration. Ou une entrée privilégiée. Il me semble que les trois dimensions sont toujours présentes dans toutes les formes de jeu. Et j'aurais tendance plutôt, de mon côté, à demander à ceux qui utilisent le jeu de bien s'assurer qu'elles sont là, identifiées et mises en œuvre. Certes, on dira qu'il existe des jeux résolument individuels, mais c'est une illusion : même un jeu qui se pratique seul a une dimension sociale. Il se transmet dans un contexte donné et relie celui qui joue aux autres joueurs : il crée un collectif de joueurs qui a incontestablement une dimension collective. C'est vrai pour les jeux des tout-petits qui leur permettent d'identifier que l'autre « fait comme lui » ; c'est vrai des jeux vidéos dont on connaît aujourd'hui le pouvoir de « socialisation »... parfois excessif d'ailleurs. C'est d'ailleurs là qu'on voit qu'il faut veiller aux deux autres dimensions : un apprentissage qui permet de découvrir de la différence (d'accéder à de l'altérité et non seulement de se perfectionner dans un savoir-faire), un développement de la personne par lequel le sujet acquiert de la maîtrise de soi et développe son intentionnalité...

Des ludothécaires ont défini le concept de ludicité⁵ en lien avec les travaux de Vygotsky. Un "bon" jeu étant un jeu qui peut amener les élèves à adopter une attitude ludique, en faisant référence à une même "zone de compétences du joueur" située entre un niveau de savoir-faire déjà acquis, soubassement rassurant et sécurisant, et le niveau supérieur du problème à résoudre, induisant curiosité et désir de réussir. Qu'en pensez-vous ?

Je trouve cette analyse tout à fait pertinente et importante pour les pédagogues. Elle nous permet de comprendre quelles précautions il faut prendre quand on veut utiliser le jeu en classe sans en faire un outil de régression collective : le jeu doit être un défi, un outil de progression intellectuelle. Cela dit, il y a aussi, à mes yeux, d'autres précautions à prendre : bien spécifier le temps du jeu et les règles du jeu ; annoncer clairement que « ça ne compte pas »... pas parce que ça ne sert à rien, mais, justement, parce qu'on est dans l'exploration, dans un cadre où l'obsession du résultat ne doit pas paralyser l'imagination, la recherche de solutions originales. Et, surtout, j'attache beaucoup d'importance à la rotation des tâches et des rôles. C'est peut-être là où le jeu rompt le plus efficacement avec les dérives tayloriennes trop souvent présentes dans l'univers scolaires : dérive de la division du travail, de l'enfermement des individus dans des images et

⁴ VIAL J. (1981) *Les ludothèques*, Paris, Presse Universitaire de France

⁵ *Le ludoscope*, Quai des ludes, 1998-1999

dans des places qui constituent en quelque sorte leur « nature », dérive du classement hiérarchique systématique qui interdit finalement à quiconque de s'essayer à être autre, à différer, à tenter de faire ce qu'il ne sait pas faire... pour apprendre à le faire. Parce que le jeu comporte des règles, parce qu'il est un « espace hors menaces », on peut y prendre des risques... et, en particulier, prendre le risque d'aller vers l'inconnu. Une autre manière de dire que le jeu peut donner le goût et le courage d'apprendre.

Beaucoup de vos collègues ont décrit d'autres avantages qu'offre le jeu pour eux lorsque celui-ci vise un apprentissage. Ils nous parle de plaisir, de tâtonnement, de manipulation, de prise de sens, d'activité, etc. Comment analyser cette relation entre jeu et apprentissage ?

Je suis toujours un peu réticent quand on investit massivement sur le jeu en le parant de toutes les vertus possibles : il me semble qu'il y a là un danger. D'abord, parce que le plaisir, le tâtonnement, la prise de sens, le contact avec le concret ne sont pas l'apanage du jeu. C'est ce qui doit exister dans toute activité humaine réussie. Ensuite, parce que l'on aura beau être très inventif, je crains qu'il ne reste dans le travail – en particulier dans le travail scolaire – une part incompressible irréductible au processus ludique. Laisser croire le contraire est, à mon avis, trompeur. Enfin, parce que le jeu et le travail ne sont pas les deux seules activités humaines, ni les seules activités où l'on apprend : il existe des activités sexuelles, contemplatives, rituelles... qui échappent à cette dichotomie jeu / travail. C'est pourquoi, je suis partisan de bien spécifier ce que l'on peut attendre du jeu, dans quelle démarche il s'inscrit, à quel moment il commence et à quel moment il s'achève, etc.. Si le jeu nécessite et permet des apprentissages (la plupart du temps – mais pas toujours - il les permet parce qu'il les nécessite), alors il est utile dans la classe et c'est la condition pour que son introduction soit vraiment efficace.

Quelle vigilance convient-il d'avoir lorsque l'on souhaite mettre en place un jeu en classe ?

Une vigilance qui découle de ce que je viens de dire : l'attention à la démarche du jeu et la non totémisation du jouet. Car, si Freinet condamne ce qu'il nomme le jeu-haschisch, c'est bien parce qu'il craint que le maître et les élèves ne s'enferment dans une fascination du dispositif ludique au détriment d'un apprentissage conscient. Il se méfie de la répétition, de la sidération, du vertige dont parle Roger Caillois. Privilégier le jeu sur le jouet, c'est comprendre ce qu'on fait et non régresser dans l'infantile. Pédagogiquement et très concrètement, pas de jeu en classe – même avec des tout-petits – sans un minimum de ce que nous nommons la métacognition. C'est ainsi que, sans « scolariser » le jeu abusivement, l'École pourra faire du jeu un de ses enjeux...