

plus un investissement économique important entraîne la possibilité de faire des erreurs de choix plus nombreuses. Ce qui, malgré les apparences, constitue un avantage important. Car les erreurs corrigées sont plus instructives pour l'enfant que celles irrémédiables qu'il ou elle fait lorsqu'il ou elle achète ou, pire encore, réussit à convaincre ses parents d'acheter un jouet. Nous voyons donc la responsabilité des ludothécaires plus engagée du côté de cette dialectique entre l'enfant et les jouets que du côté du choix de "bons" jouets. Les ludothécaires devraient sans doute, au cours des moments passés avec les enfants leur faire prendre conscience du pourquoi de leur insatisfaction ou de leur satisfaction et l'utiliser comme un levier pour faire rendre le jouet, aimé ou détesté, à la ludothèque, un autre enfant devant faire cette même expérience. C'est en ce sens que les ludothèques peuvent devenir un lieu privilégié de la prise de conscience des avantages et des inconvénients de notre vision professionnalissante de l'enfance et devenir un lieu où s'opère le changement social.

L'hors-jeu de la pédagogie

par Mme Mircille Lecoultre-Cifali
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève

Là, devant vous, dans la limite du rituel de l'heure qui m'est im-partie, j'espère pouvoir soutenir quelque chose de la dimension de ce que jouer veut dire.

Divisé en dix-neuf points, mon propos commence par une esquisse où je retrace les concepts majeurs pour une approche théorique du jeu. Ces concepts analysés dans une première partie (points I à XII) me serviront, ensuite, d'appui pour l'examen du rapport qu'entretient la pédagogie au jeu.

I. En référence à D. W. Winnicott (1), je vais essayer d'approcher le JOUER comme aire potentielle d'expérience, comme espace ludique d'une création par le sujet.

Cette aire, espace subtil où le sujet joue, se caractérise par une certaine rencontre entre l'imaginaire du rêve et la matérialité d'un objet, rencontre marquée par le surgissement de la dimension du symbolique: la parole, lieu d'articulation du désir.

Le sujet, en s'appropriant un objet, par son dire et son faire de jeu élabore un sens, le sens qui lui est propre. Et je dirai que l'objet ludique est un signifiant dont le signifié n'est nullement inscrit dans la réalité matérielle de la chose, mais dans l'activité de celui qui en joue: le JOUER crée l'objet ludique.

Une telle aire de jeu ne saurait donc être conçue ni comme l'unicité que propriété de l'imaginaire du rêve - le jeu fantaisie -, ni comme pure adéquation du sujet à la réalité - jeu adaptation -: elle est cet entre-deux, cette virtualité intermédiaire que travaille le désir, cet indéterminé qui se dérobe à toute saisie métriquement localisable.

Le sujet qui joue n'est pas seulement au "dedans" de lui, comme

(1) D. W. WINNICOTT, Jeu et réalité, Gallimard, Paris, 1975

nous le fait croire l'image d'un sujet enclos dans son moi. Il n'est pas non plus que dans un "en-dehors". Il est d'abord dans cet "espace transitoire" comme le nomme D. W. Winnicott, où le dedans et le dehors, dans la limite différentielle qu'ils instaurent entre le moi et le non moi, s'estompent.

II. Si nous nous plaçons d'un point de vue diachronique, génétique, comment l'aire d'expérience du jeu advient-elle? Est-elle l'effet d'une fonction héréditaire propre à l'homme ou à certains animaux supérieurs? - le jouer comme le marcher? - Ou découle-t-elle d'expérience de la vie?

D. W. Winnicott nous dit que: "Le premier terrain de jeu, et c'est bien là que le jeu commence, ce terrain est l'espace potentiel qui se situe entre la mère et le bébé ou qui les unit l'un à l'autre" (2). Cet espace potentiel est travaillé par les expériences de l'illusion et de la dés-illusion, expériences structurantes pour le sujet en devenir.

Par son adaptation presque totale à son nourrisson, par ses techniques de soins, son maternage, la mère permet à son enfant de vivre dans une illusion, l'illusion que ce qu'il crée, par hallucination, existe: "la mère place le sein juste là où l'enfant est prêt à le créer, et au bon moment" (3). L'enfant fait, ainsi, l'expérience d'une omnipotence magique, l'expérience de la toute puissance de son rêve, celle de sa créativité primaire; il vit dans un tout déjà-là, créé-trouvé; il n'a pas à trop se centrer sur un extérieur, puisque cet extérieur ne faisant qu'"un" avec lui, il le crée et le trouve presque à chaque fois. Dans cette aire narcissique d'illusion, l'enfant, dans sa prématurité, est entièrement dépendant d'un moi auxiliaire, d'un imaginaire et d'un symbolique anticipatoire, celui de la mère. Il existe dans le fantasme de la mère, et c'est du lieu de ce fantasme qu'il se constitue désirant, pariant.

De cette captation imaginaire interne à la relation duelle mère-enfant, de cette fascination imaginaire où l'un n'existe qu'en fonction de

(2) Idem, p. 67

(3) Idem, p. 21

l'autre, mère et enfant auront à s'en déprendre. L'illusion ne saurait être bénéfique que si elle est synchroniquement dialectisée avec la dés-illusion: expérience de la séparation et de la perte que D. W. Winnicott traduit en termes de désadaptation progressive de la mère.

L'adaptation de la mère "suffisamment bonne" n'est jamais totale, il y a toujours dans cette adaptation un écart, une différence qui permet à l'enfant de lancer son appel, et d'éprouver la non-coïncidence entre son illusion et la chose apportée par la mère, le sein par exemple. Cet écart le préserve d'une réduction de son désir et ordonne l'accès à la multiplicité des rapports entre sujet et objet. C'est du lieu de cet écart que s'origine l'expérience de la séparation et de la perte. L'enfant est confronté au réel du désir de la mère, désir qui n'est pas entièrement tourné vers lui. Il réalise, ainsi, l'expérience d'une dualité: l'autre se détache de lui, "part" de lui pour devenir autre; c'est le deux, toujours référé à un troisième. Il découvre que l'autre n'est pas tout de lui, et qu'il ne le possède pas.

Par cette adaptation et désadaptation progressive - progressive au regard des potentialités créatives du bébé de faire face à la désillusion -, la mère est soumise à un travail de deuil: la séparation ne s'accomplit pas que du côté de l'enfant, c'est la mère qui la rend possible ou impossible, qui la fait être meurtrière ou qui la médiatise créativement. Pour la mère, comme pour l'enfant, il y a séparation et perte: pour elle, l'enjeu relève de son désir d'enfant, alors que pour lui, l'enjeu touche à sa vie de désir et de sujet pariant. Ainsi, l'abord de la séparation par l'enfant dépendra pour l'essentiel du désir inconscient de la mère.

Si l'enfant s'avère être, dès le départ, ce troisième terme, fruit de l'amour de deux autres (4), s'il n'est pas que le prolongement narcissique de la mère ou du père, mais l'enfant réel d'une rencontre de l'un et de l'autre, s'il est reconnu authentiquement comme autre sujet vivant, la relation duelle mère-enfant, que médiatise une dimension tierce, cesse d'être clôturante, et engage le possible d'une séparation. D'être compris,

(4) P. MATHIS, Acting out, meurtre de l'enfant et agression focale, in Lettres de l'Ecole Freudienne, Paris, juillet 1976, n. 19

de défense contre cette folie.

Si la mère, dans son imaginaire, vit son enfant comme appendice organique, et ne peut réaliser un travail de séparation et de deuil, la relation duelle comporte le risque d'être aussi annihilatrice du sujet en devenant. L'enfant, ne pouvant accéder à l'expérience de la perte, reste fou dans une sorte de prolongement narcissique de la mère. Il sera marqué dans son corps par l'impossible d'une séparation et vivra dans un enfermement, un immuable hallucinatoire que le symbolique - référence tierce - ne trouve pas.

Dès lors que l'expérience de la séparation, médiatisée par l'activité différentielle de la fiction, défaille: pas de jouer, pas d'objets, et pas de création. Dans la capture où rien ne manque comme dans le réel meurtrier, aucune place n'est laissée au JOUER de l'objet, au sujet du désir jouant.

Pour pouvoir être autre chose que l'objet capturé de la mère, l'enfant réalise une perte et éprouve l'expérience de la non-coïncidence entre ce qu'il est et l'image totalisante que lui renvoie la mère. En cela, il est à jamais sujet d'un manque qu'origine la perte: manque qu'aucun objet ne saurait définitivement suturer.

III. "Est-ce ce qui dans le désir apparaît de l'ordre d'un insoutenable qui a amené philosophes et pédagogues à le réduire au niveau du besoin?" (6), s'interroge Maud Mannoni.

L'aire potentielle ludique, production du désir, est très souvent rapportée par toute une psychologie et une pédagogie à une affaire de besoin. Dans bon nombre d'ouvrages, combien de fois n'est-il pas dit du jeu qu'il correspond à un besoin - besoin d'exercice, besoin d'activité, besoin d'extérioriser l'affect, besoin de se développer etc. - . Une telle optique réduit le sujet à n'être qu'une série de besoins, et son corps, qu'un assemblage organique.

(6) M. MANNONI, Education impossible, Seuil, Paris, 1973, p. 48

dès avant sa naissance, dans une triangulation où aucun des termes ne subit une exclusion, l'enfant ne se trouvera pas relégué, gelé dans une captation parasitaire. La mère, par son écart différentiel - écart progressif dans ses soins, écart dans son désir qui n'est pas que désir porté sur l'enfant - permettra à celui-ci de réaliser l'expérience de la séparation. Par ses dons d'objets, objets substitutifs de sa présence symbolique, et par son jeu, elle médatisera créativement le trou de la perte. La séparation n'est pas qu'un deuil, qu'une blessure, si mère et enfant en jouent. En jouant de cette séparation, la mère introduit l'enfant dans le "jouer de la perte": il n'aura pas à vivre dans un réel meurtrier, mais en quelque sorte transposée créativement dans l'aire du jeu. L'espace potentiel mère-enfant, référé à un troisième terme, se transforme en espace transitionnel où l'enfant joue avec les objets-don de la mère, objets-symbole de leur union et de leur séparation. La séparation s'opère et ne s'opère pas: paradoxe de toute vie de désir. Le premier jeu est le jeu autonome de la mère; l'aire d'expérience ludique de l'enfant dépend d'abord de ce jeu de la mère, de cette activité potentielle de création mère-enfant.

L'expérience structurante de la séparation peut se dérouler tout autrement, et ce n'est plus le bonheur mais le malheur. Si la mère, dans son imaginaire, vit son enfant comme voeu de mort ou comme déjà mort, la relation duelle risque d'être annihilatrice du devenir symbolique du sujet. L'enfant aura, trop tôt, à se centrer sur un environnement défaillant (5): trop rapidement, il sera pris dans une "attention" de survie vis-à-vis d'un extérieur comportant des dangers pour son être: l'écart, promoteur de la séparation, écart trop important, laisse alors l'enfant dans le désarroi non-symbolisable de l'abandon. L'enfant, ne pouvant vivre dans l'aire narcissique première d'illusion, subit la séparation au plan d'un réel non médiatisé par la virtualité d'une fiction. Son aire potentielle de jeu se trouve appauvrie, et il peut être, également, question de folie et

(5) La notion d'environnement, telle que nous l'envisageons ici, n'est pas à entendre qu'en termes d'événements du réel, ces événements sont d'abord déterminés par un réseau de signifiants qui les structure.

Au delà et en deçà de la demande persiste, insiste le désir. La demande laisse traîner derrière elle, effet d'une insatisfaction, le désir de reconnaissance par l'Autre. Dans toute demande d'amour, il y a désir de reconnaissance symbolique: c'est là sa répétition et son authenticité. Le désir du sujet, qui est désir de désir, ne se donne pas seulement à entendre dans la demande d'amour comme recherche de reconnaissance, il travaille d'abord l'espace de la parole, du JOUER, du rêve et de l'agir du sujet.

Pour en revenir à l'aire potentielle ludique, elle n'est pas qu'effet de besoin, mais d'abord manifestation de désir. L'essentiel dans le JOUER s'articule, donc, dans le sujet du manque, et non pas dans l'objet. Cette distinction induit une conceptualisation différente de l'utilisation pédagogique du JOUER et du jouer.

Une pédagogie qui rabat demande et désir au registre du besoin tombe dans le travers qui consiste à déterminer les besoins pour chaque âge, à les répertorier, les définir, les classer en croyant pouvoir apporter des réponses définitives qui vont exercer, faire fonctionner, combler et satisfaire. De cette pédagogie, nous en avons un exemple illustre dans ce qu'Itard a mis en place pour Victor, sauvage de l'Aveyron (7) - pédagogie encore actuellement en vigueur et modèle d'éducation. En voulant répondre uniquement aux besoins, elle entrave la démarche personnelle que pourrait accomplir l'enfant. Elle concourt à un étouffement du désir, en refusant de reconnaître que ce qui fait un sujet vivant, n'est pas que le bon fonctionnement de ses organes - y compris l'organe de l'intelligence - mais réside dans la possibilité de formuler significativement à l'adresse de l'Autre: "qu'est-ce que je veux?", "qu'est-ce que je désire?".

Toute une pédagogie samaritaine des adultes fonctionne aussi sur ce modèle: répondre aux besoins des gens, telle est la tâche de la plupart des amateurs "culturels". Situer de cette manière le problème, avec le présumé d'un bon objet, implique que l'on va invariablement vers

(7) J. ITARD, Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron, in Les enfants sauvages de L. Maitson, 10/18, Paris 1964

Il conviendrait que tout éducateur - au delà de l'acception d'usage "il a besoin de" - distingue la différence qu'il y a entre ce qui relève du besoin, de la demande et du désir.

Le besoin est lié au biologique: nécessité interne que le sujet ne contrôle pas. Les besoins, peu nombreux, sont toujours rattachés à la demande et au désir: l'enfant qui refuse de manger en est une illustration. Le biologique ne détermine pas le désir, c'est au contraire le désir qui intéresse à différents degrés le biologique. Prenons, par exemple, l'enfant qui appelle sa mère parce qu'il a faim: besoin de nourriture, dira-t-on. Oui, mais bien qu'il soit satisfait par un don de nourriture, sa demande se renouvelle. Alors? au delà de l'appel visant à la satisfaction du besoin, autre chose est demandé. Ce qu'il redemande, l'enfant bien nourri, ne relève pas que du seul besoin, mais de la recherche d'une présence symbolique, d'une présence de parole, d'une rencontre significative avec l'autre. Et l'apport de l'objet qui répond au besoin est d'ors et déjà signifié par la mère dans sa parole comme autre chose qu'un simple objet de satisfaction, il est compris au plan d'un don d'amour lié à son désir inconscient.

La demande qui s'étaye à partir d'un besoin, est donc demande inépuisable d'amour. Si elle est demandée de quelque chose, peu importe ce "quelque chose": l'objet visé ne venant jamais la satisfaire entièrement. Son caractère structurant repose sur la formulation inconsciente qui la détermine. Toujours agit partant d'une défaillance, toujours corréée à l'épreuve du manque, elle dépasse l'objet manifeste de sa visée. Les mères en font l'expérience quotidiennement: "je veux ceci" ou "je veux cela", dit l'enfant, et, bien souvent l'objet demandé, donné, est tout aussitôt abandonné, ou, remplacé par une nouvelle demande. L'adulte, en lui concédant l'objet, croit qu'il va satisfaire l'enfant, et qu'ainsi il le fera taire. Mais, il s'aperçoit que ce n'est pas le cas, l'enfant en redemande. "Je t'ai donné ça et tu n'es pas encore content" dira l'adulte qui n'a pas compris que cette demande de l'enfant ne visait pas l'objet en tant que tel mais son désir de désir.

l'échec de la satisfaction recherchée. On aurait, là, plutôt à entendre ce qui, du lieu de l'insatisfaction, est source de recherche, de dynamique, de projet de transformation. L'objet n'est pas qu'apporté, il est d'abord créé.

IV. "C'est en jouant, et peut-être seulement en jouant que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif" (8).

Concevoir l'aire ludique d'expérience comme aire de création soulève le problème de ce que la création comporte. Si la création ludique comme telle ne saurait être spécifiée, puisque, par définition, elle échappe à un déterminé par avance, nous pouvons dire très partiellement qu'elle relève avant tout d'une ouverture et d'un déploiement de la constellation fantasmatique qui trouve à se dire et à s'agir dans l'espace de la fiction - la création ludique a un rapport certain avec l'imaginaire du rêve -. Dans une aire ludique de création, le principal a trait au sujet jouant, avec ce qui le détermine dans sa structure de désir - le "déjà-là" symbolique et imaginaire toujours relié à un autre, et au JOUER différentiel avec ce "déjà-là". L'essence du JOUER créateur réside dans la production de l'imprévu, de l'insolite, dans la production de la différence, de la variation. Le procès créatif ne part pas de rien, il jaillit lorsque le sujet, à partir d'un "déjà-là" opère une ouverture, un dégageant d'avec ce "déjà-là", lorsqu'au lieu d'être totalement agi par ce "déjà-là", il y apporte, en jouant, par son dire et son faire, une transformation, un écart. D'"être joué par", le sujet devient "jouant de", D'objet, il devient sujet de son jeu.

Dans tout procès de création, il y a désir de dire: production d'un sens et d'un non-sens propre au travail du désir inconscient. L'imprévu est effet de sens. Le JOUER, travaillé par une pluralité de sens, ne se restreint pas à une signification pré-établie; il ne relève pas d'un code à déchiffrer, semblable au code de la route, où à un signifiant correspond univoquement un signifié (le signifiant "l'énigme" n'ayant d'autre signification, dans un code, que celle, par exemple, de "tourner à gauche"). L'espace ludique de création est tramé dans l'équivoque du sens,

(8) D. W. WINNICOTT, Idem, p. 75

où le sens est donné à un signifiant par le jeu d'une chaîne de signifiants propre au sujet. Il s'apparente à la parole dans laquelle entrent à travers les jeux de mots, les lapsus - produit de condensation et de déplacement - toutes les incertitudes, l'indéfinissable. Le non-encore formulé du sujet. Le JOUER comme le langage est marqué par les effets du désir inconscient. Cette polysémie s'élabore à l'insu du sujet; C'est à son insu que ça se joue; malice du savoir de l'inconscient.

L'espace ludique comme espace de sens remet en question un réductionnisme à l'oeuvre dans bien des utilisations et interprétations psychologiques ou même psychanalytiques du jeu; lorsque l'adulte pense le jeu, il le conçoit en terme de code, d'activité rigée dans des règles et un mode d'emploi, et s'il l'interprète, il tombe dans des formulations du type: "ce jeu, c'est . . .". Le JOUER créateur de l'enfant échappe à cette codification, il ne saurait se ramener qu'à des équivalences. Des constantes peuvent être, bien entendu, trouvées - conséquence de généralisations théoriques -, mais face au jouer de l'enfant, ces constantes ne servent à rien, tout au plus à voiler ce qui surgit de différent. A la limite, on fait abusivement coïncider le jouer de l'enfant avec les contenus réifiés de la pensée de l'adulte; c'est, par exemple, dans ce travers qu'agissent Mélanie Klein. Il n'existe pas de modèle du jeu au regard du JOUER de l'enfant.

Parler d'aire ludique de création, est-ce retourner au mythe de l'enfant "naturellement" créateur, et du créateur "naturellement" enfant? Si les racines, les prémises de la création se logent dans l'espace d'expérience potentielle mère-enfant, cela ne veut pas dire que l'enfant soit plus créateur que l'adulte, ou que l'adulte qui crée soit un grand enfant. Le ludique comme le procès de création ne sont pas que de l'enfance, ils dépassent toute idée de stade.

Un lien a d'ailleurs été établi entre le ludique et la création artistique. Freud n'a-t-il pas comparé le jeu à la création poétique? (9). Certes, la création artistique prend sa source dans un ludique créateur,

(9) S. FREUD, La création littéraire et le rêve éveillé, in Essais de psychanalyse appliquée, NRF, Paris 1971

mais elle ne s'y réduit pas, et le ludique n'est pas une création artistique qui s'ignore. Leur ressemblance passe en premier lieu par les relations privilégiées qu'ils entretiennent avec l'imaginaire du rêve (10), avec le déploiement et l'ouverture de la constellation fantasmatique, avec le travail dans la fiction-travail du sens et du non-sens, producteur d'une trouvaille -. Dans notre société, la création artistique se différencie du ludique créateur, par le fait qu'elle est mercantilement évaluée comme produit fini à consommer : pour le JOUER, l'important réside d'abord dans le processus de création, dans l'élaboration du faire, et non pas tant dans le résultat final. Disons encore que la création artistique ne relève pas que d'un ludique, elle se soutient également de la dimension propre au procès signifiant interne au travail.

V. Est-ce l'objet "matériel" qui modifie le JOUER, ou le JOUER qui crée l'objet ludique?

En parlant de capacité de jouer, de sujet désirant créateur de son jeu, et d'aire potentielle de création, la réponse apparaît comme évidente : le JOUER crée l'objet; sa spécificité n'est pas tant affaire d'objet matériel, mais elle a trait à la relation du jouer avec l'objet; le pouvoir du jeu, seul le sujet le définit.

L'objet "matériel" du jouer n'est qu'un appui pour le déploiement de l'imaginaire et du symbolique. Le sens qui lui est conféré n'émane pas que de sa valeur d'usage, valeur déterminée une fois pour toute - le "c'est fait pour ..." - ; mais est créé continuellement par le JOUER du sujet.

Tout objet peut devenir objet de jeu, quelque soit sa fonction d'usage: une casserole, une cuillère, une boîte d'allumettes, une feuille d'arbre, un caillou etc. Ces objets qui répondent à une fonction ou qui sont trouvés là dans l'environnement, l'enfant se les approprie et en joue sans se conformer à leur emploi habituel, sans se préoccuper de leur aspect caractéristique de caillou qui les fait être de grant ou de calcaire, par exemple. L'objet rencontré aimante le sujet et court-circuite son désir.

(10) E. ROUDINESCO, Freud et la question de l'esthétique, in L'inconscient et ses lettres, Mame, Paris 1975

Alors que les objets d'usage sont rabattus à n'avoir qu'un signifié - rapport signifiant-signifié univoque -, l'enfant, par son JOUER créateur, les investit d'une pluralité de sens: les objets ludiques devenant des signifiants pris dans une chaîne symbolique propre au sujet, chaîne où s'origine la création d'un sens. M. Mannoni en fait une excellente analyse, lorsqu'elle parle du jeu de FORT-DA, étudié par Freud:

"L'objet sur lequel l'enfant opère est un objet indifférencié: il jette tous les menus objets se trouvant à sa portée, ou bien les remplace par une bobine. Ces objets substitués ne sont pas des symboles mais des signifiants - c'est-à-dire qu'ils peuvent être en eux-mêmes quelconques (ils ne sont pas "ressemblants"), seul l'usage que l'enfant en fait éclaire son rapport à sa mère - (...). Nul besoin, donc, pour l'enfant, d'avoir un arsenal de jouets. Le sens, il peut arriver à le créer avec n'importe quel." (11)

Dans la conception d'un objet ludique signifiant, la relation du sujet à cet objet ne saurait être interprétée qu'en des termes physico-mathématiques. L'activité d'expérimentation diffère de la manipulation d'un objet ludique. Ce n'est qu'accessoirement que le sujet, en jouant avec un objet, apprendra ses déterminants physiques, par exemple. Et l'expérimentation scientifique sur l'objet ne relève pas que du ludique: elle nécessite une adéquation, une soumission absente de l'activité ludique. Le JOUER créateur, il faut le rappeler, passe avant tout par une mise en scène de la constellation fantasmatique du sujet.

VI. Parler de l'aire d'expérience du jeu en la rapportant aux points cardinaux de l'imaginaire du rêve, de la matérialité d'un objet "vide" et d'une parole médiatrice, porte, en effet, la contradiction à une conception psychologique qui définit le jeu par sa dépendance à l'intelligence adaptative, avec comme corrélat la division du jeu en phases d'évolution: en premier lieu, un jeu fonctionnel ou d'exercices auquel succède le jeu symbolique ou d'imitation qui disparaît à son tour pour laisser la place aux jeux de règles.

Piaget donne une "interprétation du jeu par la structure de la pen-

(11) M. MANNONI, L'enfant, sa "maladie" et les autres, Seuil, Paris, 1967, p. 23-24

sée de l'enfant" (12); le sujet est défini d'abord par son adaptation intelligente, avec construction de schèmes et de structures où s'équilibrent accommodation et assimilation. Le jeu n'est qu'un par après: pôle assimilatoire, il exerce les schèmes déjà construits, il n'en est que leur prolongement. Ainsi, à chaque phase de l'intelligence correspond une phase de jeu:

"Le jeu symbolique est à l'intelligence représentative ce que le jeu d'exercice est à l'intelligence sensori-motrice, c'est-à-dire une déviation ou une dissociation dans le sens de l'assimilation pure" (13). "Le jeu de règle est l'activité ludique de l'être socialisé" (14), le pendant de "l'intelligence réfléchie".

Comme forme assimilatoire pure et déformante, le jeu fonctionnel et le jeu symbolique sont condamnés à disparaître: au regard de l'idéal d'une pensée logique et expérimentale qui "soumet le moi au monde", ils ne peuvent, eux qui sont dits "assimiler le monde au moi" qu'être conçus comme déformation à dépasser: le jeu vient là parce qu'en fait la pensée logique et expérimentale n'est pas encore construite (15).

Piaget réalise donc une lecture du jeu à partir de critères de la pensée logique. Est-il légitime de procéder à une telle extrapolation? Et que penser de cette évolution qui a comme dernier terme le jeu réglé? Telles sont les questions que nous allons essayer d'aborder en passant en revue les phases présupposées du jeu.

VII. Une certaine psychologie (c.f. Ch. Bühler) appelle les jeux du bébé, jeux fonctionnels, en les interprétant comme des exercices de futures fonctions - la marche, la parole etc. -; elle décrit, ainsi, l'image d'un bébé comme assemblage de fonctions à exercer (16), et le jeu comme

(12) J. PIAGET, La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1972, p. 169

(13) Idem, p. 171; (14) Idem, p. 149; (15) Idem, p. 175

(16) Cette image d'un sujet, comme de fonctions, méconnaît que s'il y a des fonctions - comme celle de la marche ou digestive -, elles ne sont pas des en-soi opérant isolément: toute fonction du corps est modelée par le désir. Il n'y a pas de corps purement physiologique, tout corps est corps libidinal. De plus, le sujet - même dans un découpage théorique - ne peut pas être ramené qu'à des fonctions: la parole, par exemple, ne relève pas d'une fonction langage. L'accès au symbolique s'enracine dans l'expérience de la perte, du trait différentiel qui s'instaure entre mère et enfant.

exercice d'un corps physiologique. Si l'enfant saisit des objets et les laisse tomber, par exemple, l'explication donnée est qu'il "forme ses mains à la manipulation" (17), dans un travail d'auto-façonnement. Le sens de ces jeux serait alors réduit à n'être que le produit d'une poussée interne des fonctions héréditaires qui doivent s'exercer.

Piaget dénomme ces premiers jeux, jeux d'exercices: exercices, "pour ainsi dire à vide, sans autre but que le plaisir même du fonctionnement" (18), des schèmes d'adaptation intelligente sensori-motrice. Ainsi, si Jacqueline "déplace des cailloux pour les lancer dans une mare en riant beaucoup" ou si "elle tire son chariot avec une ficelle", ou "lance sa balle à différentes distances", ou encore "remplit son seau de sable, le renverse, défait son pâte et recommence près d'une heure", ce serait que ces conduites - lancer, tirer etc. - ont déjà donné lieu à des "acquisitions proprement intelligentes" et que leur emploi ne consisterait plus qu' "en un exercice purement fonctionnel et effectué pour le plaisir" (19). Le sens de ces jeux résiderait, donc, dans le plaisir, un plaisir qui a sa source dans l'agir pour l'agir, "l'amusement par le mouvement".

Reprenons l'analyse de cette activité ludique: si dans le JOUER de l'enfant il y a exercices, exercices du corps, ces derniers sont pris dans autre chose que de simples exercices de fonction ou de schème. Quand l'enfant jette, par exemple, des objets, peut-être bien que ça exercera sa main à la manipulation, ou qu'il s'agit du pôle assimilatoire du schème jeter, mais cela est secondaire par rapport à ce qui se joue dans la problématique du rejet: rejet d'un objet signifiant, comme reprise d'un rejet venant de l'autre-la mère, expérience au niveau d'une fiction de la séparation. Ce jet-là est d'ores et déjà étayé par et dans un fantasme: il n'est pas d'exercice qui ne soit enrobé dans un fantasme, c'est-à-dire dans un symbolique et un imaginaire. Tout JOUER s'inscrit dans cet espace potentiel de création mère-enfant.

L'explication de ces jeux comme exercice de fonction ou de schème est symptôme d'une psychologie qui prend le corps comme réel mé-

(17) J. CHATEAU, Le Jeu et l'enfant, Ed. Scarabé, 1950, p. 11

(18) J. PIAGET, Idem, p. 117

(19) Idem, p. 108

que l'enfant passe par une période où prédomine un égocentrisme de sa pensée, c'est-à-dire où toute explication est ramenée à l'expérience propre du sujet, est-il possible de restreindre, par transfert du domaine de l'intelligence, le jeu symbolique à n'être qu'un produit de cet égocentrisme? L'aire potentielle de jeu ne saurait se mesurer que par son adaptation ou inadaptation à la réalité: elle est expression de l'imaginaire, tissé de symbolique, un imaginaire qui ne disparaît pas avec la construction de la pensée formelle. Elle n'est pas soumise qu'aux lois du cognitif: les lois présumées de l'intelligence ne recouvrent pas celles de l'inconscient. Piaget, en schématisant la découverte freudienne de l'inconscient, en vient à réaliser une extrapolation abusive: la pensée logique, l'adaptation intelligente ne sont pas les seuls pôles de référence à quoi tout pourrait être ramené. Est-ce à dire que l'intelligence n'est pas présente dans le JOUER créateur? Certes non, mais nous soutenons que l'aire ludique n'est pas définissable qu'en fonction d'une adaptation intelligente.

L'aire potentielle de création ludique ne saurait disparaître, comme ce serait le cas pour le jeu symbolique: elle est cette aircénessique, d'un narcissisme source de toute création. Lou Salomé en parle ainsi: "le narcissisme au sens créateur n'est plus un stade à franchir, c'est plutôt un accompagnement durable de toutes les expériences profondément vitales" (21).

L'interprétation piagétienne du jeu symbolique en termes d'imitation soulève encore quelques questions: l'enfant jouant au chien mort ou au coiffeur, réalise-t-il une simple imitation de ce qu'il a vu? si le jeu symbolique se réduit, pour une part, à un rôle imitatif, qu'en est-il du processus ludique de création?

Lorsque l'enfant joue au chien mort, il fait bien autre chose que de l'imitation et de la projection: il s'identifie au désir d'un autre. Dans l'identification, le sujet désirant s'approprie quelque chose pour le faire sien: il le remanie dans un sens qui lui est propre. Le concept d'imitation

(21) L. ANDREAS-SALOME, Correspondance avec Sigmund Freud, Galimard, Paris, 1974, p. 343

caniciste, ou qui le soumet à la structuration de l'intelligence, alors que le corps du nourrisson est d'ors et déjà corps libidinal enveloppé par le désir d'une autre, corps imaginaire capté par l'image que lui reflète la mère. Une telle conception de ces premiers jeux est le produit d'une psychologie "robinsonienne" qui pense que le sujet se développe par lui-même, - "il se façonne" (17) par l'exercice-jeu - tout au plus en interaction avec la réalité extérieure. Il y a là, un oubli significatif de l'autre, l'autre-la mère, comme premier moi de l'enfant, l'autre du jeu qui de la langue de son désir - sa parole, son regard, ses caresses, ses soins ... - éveille ce corps libidinal et participe au commun d'une création fantasmatique: scène primitive du lieu de laquelle l'enfant advient au monde de la représentation. Le corps dans le jeu est corps de la langue du désir en jeu.

Mais gardons en mémoire l'image de ce corps qui s'exercerait mécaniquement, parce qu'elle se retrouve dans bien des entreprises éducatives qui, par l'intermédiaire d'exercices ou de jeux appropriés, projetant de bien faire fonctionner ce corps. Lorsque la pédagogie met en scène le corps de l'enfant pour procéder à l'exercice de ses talents d'éducation, lorsqu'elle le prend comme objet de sa maîtrise, elle actualise la conception d'un corps fonctionnel qui ignore tout corps de désir.

VIII. Passons maintenant à l'analyse du jeu symbolique, appelé aussi jeu de fiction ou d'imitation: il constituerait le deuxième pallier de la dite-évolution du jeu:

"Lorsque la queue d'un âne est assimilée à un oreiller ou une boîte de carton à une assiette, il y a dans ce symbolisme, tout à la fois assimilation ludique qui déforme les objets jusqu'à les plier à la fantaisie la moins objective et une sorte d'imitation puis-que l'enfant imite les gestes du sommeil et du repas". (19)

Nous allons, d'abord, examiner, au travers de l'explication donnée du jeu symbolique, le bien-fondé de l'interprétation du jeu comme prolongement assimilatoire de l'intelligence. Le jeu symbolique ne serait en effet pas "autre chose que la pensée égocentrique à l'état pur" (20). Si nous pouvons reconnaître, au niveau du développement cognitif,

(20) Idem, p. 175

tion est vide de sens pour le sujet, il découle d'une vue mécaniciste qui conçoit que, par le simple voir de "quelque chose", le sujet s'en mettrait à le reprendre, à refaire exactement les gestes dans le seul but d'imiter. Or, la reprise identificatoire est toujours liée à un espace potentiel entre le sujet et un autre: la première capture imaginaire se réalise, comme nous l'avons dit, dans la relation duelle imaginaire mère-enfant, relation travaillée par la séparation, le deuil et le sexe.

Le sujet ne se constitue donc pas par l'enchaînement d'une série d'imitations: ce serait le réduire à n'être qu'un sujet passif, résultat d'opérations conditionnantes. Il est, dans sa "personnalité", produit de ses différentes rencontres identificatoires imaginaires et symboliques: rencontres de désir à désir.

Ne serait-ce pas au travers de ces jeux - sujet jouant au coiffeur - que s'opèrent aussi le conditionnement social, l'apprentissage des rôles que le futur citoyen aura à tenir? Nous touchons, là, à la problématique des jeux de rôle où le sujet est capté par une image extérieure.

Le conditionnement social, R. Barthes le dénonce d'abord dans les jouets créés par l'adulte:

"... le jouet français signifie toujours quelque chose, et ce quelque chose est toujours entièrement socialisé, constitué par les mythes ou les techniques de la vie moderne adulte (...). Le jouet et livre ici le catalogue de tout ce dont l'adulte ne s'étonne pas: la guerre, la bureaucratie, la laideur, les Martiens etc. (...) On veut par là préparer la petite fille à la causalité ménagère, la 'conditionner' à son futur rôle de mère. Seulement, devant cet univers d'objets fidèles et compliqués, l'enfant ne peut se constituer qu'en propriétaire, en usager, jamais en créateur; il n'invente pas le monde, il l'utilise". (22)

Certes, mais la canalisation normativante des différents "moyens d'expression sémiotique" de l'enfant, ne s'effectue-t-elle pas principalement par l'intermédiaire des mass-média? Dans l'image de la télévision et du cinéma, la capture imaginaire travaille en profondeur, avec plus de succès que tout dressage ou châtiement corporel:

"L'éducation télévisée modifie l'imaginaire, injecte des personnages, des scénarios, des fantasmes, des attitudes, des idéaux,

(22) R. BARTHES, Mythologie, Seuil, Paris, 1957, p. 63-64

elle impose toute une micro-politique des relations entre les hommes et les femmes, les adultes et les enfants, les races etc." (23)

La capture imaginaire par l'image télévisée est-elle, alors, du même ordre que la capture du sujet par le personnage joué-jouant du jeu de rôle? La capture imaginaire d'un voir est bien autre chose que celle où intervient un agir et un symbolique propre au sujet. Dans le voir de la chose, le sujet est passivé par ce qu'il voit, entièrement piégé par la théatralisation d'une image extérieure qu'il ne symbolise pas. Dans l'agir de l'identification ludique, il active ce qu'il a vu, en le rattachant créativement à sa propre fantasmatique; en le reprenant au niveau d'une fiction, médiatisée par un symbolique, il opère un dégagement d'avec la captation pure, il instaure un décalage, un écart créatif. S'il est rendu possible au sujet de se dire d'un lieu propre d'énonciation, il parlera à travers ses masques du moi, ces personnalités imaginaires d'emprunt sans trop s'y perdre, il en jouera créativement en les rapportant à ses potentialités, il les actionnera suivant ses orientations de désir.

Ainsi, il ne s'agit pas de minimiser l'impact conditionnant des jeux de rôle et des jouets, mais on peut penser que l'enfant, en jouant, crée l'écart d'un sens qui lui est propre. Entre la pure captation imaginaire et sa reprise au plan d'une fiction médiatisée par une parole, une différence est à l'oeuvre: la dimension symbolique. Une capture imaginaire, seule la parole est à même d'en produire les dégagements signifiants.

IX. Abordons enfin les jeux de règles qui seraient l'aboutissement de l'évolution du jeu: effet des progrès de la socialisation et de la pensée (24), ils présenteraient "un équilibre subtil entre l'assimilation au moi -

(23) F. GUATTARI, Les crèches et l'imitation, in Les gardes d'enfants de 0-3 ans comme surface d'inscription entre la famille et le champ social, Centre d'étude, de recherche et de formation institutionnelle, Paris, 1975

(24) "Il est à noter que tout progrès de la socialisation aboutit non à un renforcement du symbolisme mais à sa transformation plus ou moins rapide dans la direction de l'imitation du réel". J. PIAGET, idem, p. 146

principe de tout jeu - et la vie sociale" (25). "Seul résidu de l'immense foisonnement du jeu enfantin" (26), ils subsisteraient et prospéreraient durant toute la vie.

Piaget fait du jeu de règles un aboutissement, alors que Winnicott le conçoit comme le travestissement codifié, organisé du "play" créateur. Alors, que dire? Dans mes errements faits de questions, je vous propose de me suivre.

Le jeu de règles, seul "résidu", est-ce là l'effet d'une évolution "naturelle" ou d'une répression du JOUER créateur? L'apparition de la règle implique-t-elle l'institutionnalisation du jeu et la fin de l'espace potentiel de création? La règle, comment l'aborder pour nous dégager de toutes les formulations du type: la règle du jeu comme source de la discipline, de la morale, la règle comme symbole de l'ascétisme, de l'effort, du dépassement de soi etc. ?

Toute règle comporte-t-elle nécessairement la présence d'un gagnant et d'un perdant? La plupart du temps les jeux de règles sont en effet associés à l'épreuve de la compétition et à la réalisation d'une performance. Dans les jeux organisés par l'enseignant, il en est presque toujours question. On peut se demander si de tels jeux ne relèvent pas, avec quasi toute la vie scolaire - système de notes, de valeur, hiérarchie des sections etc. - d'un apprentissage de la "compétition sans but", de la compétition pour la compétition où la victoire de l'un, triomphe paranoïaque du moi, se réalise, par écrasement, au détriment de l'autre.

La compétition agencée par tout un dispositif institutionnel et un appareillage idéologique est pédagogiquement justifiée: elle est dite moteur du dépassement de soi, du dynamisme du sujet, garante d'un triomphe sur la médiocrité et mesure d'apprentissage d'un savoir perdre. C'est tout le "faire mieux" que le dispositif institutionnel rattache presque toujours à une question de volonté, de persévérance, d'effort: le "il n'y a qu'à vouloir", sourcé dans une image d'un sujet tout puissant dont les victoires ne tiennent qu'à ses efforts du conscient. Ceux qui n'y arrivent pas" sont renvoyés à leur paresse, leur lâcheté, leur mollesse: "ils ne

(25) Idem, p. 178

(26) Idem, p. 153

veulent pas, ils ne savent pas se battre". La volonté est le mythe d'une pensée fascisante, l'apanage d'un sujet au moi fort. Les déterminants inconscients, les déterminants sociaux - les normes qui dès le départ excluent scolairement certains -, ainsi que l'élimination scolaire d'un faire de sens où l'effort serait conjoint au désir de faire, sont bien souvenus à l'origine de ce manque de volonté tellement fustigé. Le discours institutionnel le reconnaît parfois, il appelle ça "les circonstances atténuantes", le "il n'y peut rien, vous avez vu l'état' de sa famille". Mais la non réussite scolaire en terme de compétition, avec circonstances atténuantes ou pas, signifie de toute façon l'exclusion du sujet du cursus normal pour un en-dehors ségrégué, accompagné ou non de la multiplicité des mesures de rééducation.

Alors? la compétition est-elle uniquement l'effet d'un conditionnement social ou relève-t-elle d'une innéité humaine? Si l'émulation entre sujets vivant dans une communauté existe bel et bien, l'empreinte du social, on la découvre dans l'utilisation idéologique de cette émulation: est-elle transformée en hiérarchie de valorisation et dévalorisation où la différence est ségréguativement pénalisée, et en victoire individualiste? ou apparaît-elle à l'intérieur d'un projet communautaire qui laisse parler les différences, les diverses libertés de pensées? L'enjeu social se situe essentiellement dans comment l'avantage de celui qui "sait et fait mieux" est parlé: comme victoire personnelle qui le plus-valorise, ou comme ce qui profite à la communauté. Nous touchons, là, à la question du pouvoir et des rapports matériels et symboliques qui, dans une société, lui garantissent une certaine place.

Une compétition sans but, où l'apprentissage est celui de l'échec et de la loi du plus fort, définit la plupart des jeux de règles scolairement organisés. La règle dans de tels jeux relève d'une certaine intangibilité: extérieure au sujet, il doit l'accepter, lui obéir ou la transgresser. Elle est une règle vide de sens pour le sujet. L'adulte qui, la plupart du temps, tient le rôle de l'organisateur, du codificateur, du législateur, joue sur la culpabilité et la faute. Garant d'une règle souveraine, il fait en sorte que le jeu se déroule comme il se doit, pas autrement.

Dans le jeu réglé par l'enseignant, il ne peut être question de jouer de la règle, de la transformer, de la discuter, de s'y opposer, de l'abolir. Le respect de la règle découle alors de la soumission à une autorité et renforce un ordre de tyrannie sur-moiïque. A la place d'être un lieu de socialisation, comme le conçoit encore Piaget, le jeu de règles est le lieu de l'obéissance à la loi du législateur.

Codifiant l'action de l'enfant dans le sens d'une adaptation intelligente ou d'un étalage de force physique, les règles s'apparentent aux consignes de l'exercice. Il n'est, généralement, plus question de déploiement de la constellation fantasmatique: ces jeux comportent une unique soumission, une éviction du JOUER créateur, et ne sont bien souvent que des "exercices" pédagogiquement déguisés en jeux. La règle modèle alors le jeu, et le jeu s'institutionnalise. L'institutionnalisation du jeu, comme celle du corps apparaissent souvent avec la scolarisation. L'appauvrissement de l'imaginaire, l'obsessionnalisation des jeux, leur désocialisation, ce sont là les rejets de la scolarité à l'image d'une norme et les conséquences du symptôme d'un adulte qui fonctionne à la stéréotypie, sa capacité de jouer créativement avant d'être et déjà été réprimée.

Dans le jeu réglé par l'adulte, il n'y a plus de "je" en devenir mais un moi et son affirmation paranoïaque: le vouloir être le plus fort, le plus beau, le plus intelligent etc.; plus de "je" en jeu mais la victoire de l'idéologue d'un moi fort. L'adulte est en grande partie responsable d'une telle orientation du jeu réglé. Dès le préscolaire, il organise des jeux compétitifs, et demande à l'enfant de respecter la règle dite égalitaire: il met tous ses efforts à ce que les enfants soient égaux dès le départ pour qu'il ait un vrai gagnant à l'arrivée. L'égalité s'enseigne dans un dispositif institutionnel qui fonctionne à la hiérarchie: apprendre à respecter les autres et même à les aider, comme si ce "précepte", seul l'adulte pouvait le mettre en pratique et que l'enfant n'en savait rien.

Revenons, après ce détour, à l'une des questions que nous avons initialement posée: toute règle implique-t-elle nécessairement la pré-

sence d'un gagnant et d'un perdant, toute règle se soutient-elle de la disparition de l'espace ludique de création? Non, il existe des réglages minimaux qui ne s'opposent en rien au jeu de la loi du désir, ni n'excluent l'apparition d'une différence: de telles règles appartiennent très souvent à des jeux qu'organisent par eux-mêmes les enfants (27), à des jeux comme celui de cache-cache, par exemple, où tout le plaisir passe par le chercher, l'attraper, le délivrer etc. Bien que réglés, ces jeux sont à plusieurs la mise en scène de toute une fantasmagorie. Ce sont des jeux non déssexualisés où les enfants adorent se courir après, se toucher, se chercher, se cacher, construire, se faire peur, tomber etc., et où le plaisir découle du JOUER avec l'autre. Mais cette rencontre commune entre plusieurs aires potentielles de création semble aussi s'éliminer avec l'âge. Les enfants aiment de plus en plus, nous dit-on, les jeux bien codifiés, compétitifs; il y a certes moins de risques de se soumettre à un donné, à un établi idéologique que de s'engager dans un procès de création.

En conclusion, nous pouvons dire que l'apparition de la règle et n'apparaît-elle qu'avec les dit-jeux de règles - ne comporte pas forcément la répression de l'aire potentielle de création. Mais tout un ensemble institutionnel et culturel y pousse, en valorisant par dessus tout les jeux compétitifs et l'obéissance. Et c'est une erreur de penser que seuls les jeux réglés obsessionnellement subsistent chez les adultes.

X. Si, en effet, nous posons le problème en termes d'aire potentielle ou de capacité de jouer, l'aire ludique de création échappe à toute formulation mécaniciste génétique en stades ou phases de développement: le ludique relève d'une langue de désir qui n'a pas d'âge. Bien sûr que les objets du JOUER changent et évoluent, mais la capacité ludique de création reste identique de l'enfant à l'adulte, elle ne s'amenuise que par effet de répression.

(27) Une différence qualitative entre les jeux organisés par les enfants et ceux qui le sont par l'enseignant, est difficilement opérable dans une généralité: les premiers se calquent rapidement sur les seconds et les seconds reprennent sur les premiers.

XI. Abordons maintenant l'examen d'une catégorisation idéologique qui pèse sur ce qui est dit du jeu: "dans le travail, on ne s'amuse pas, il faut bien gagner sa croûte, affaire de survie et non de vie de désir", Essayons d'approcher cette dichotomie qui pour un même sujet sépare le jeu du travail.

Une telle division est le reflet fidèle de l'état actuel de l'organisation du travail qui, la plupart du temps, exclut dans un en-dehors tout ce qui pourrait avoir trait au ludique. D'un côté, un travail que la majorité des sujets vivent comme robotisant, assujétissant, exténuant, déresponsabilisant; travail marqué par des "valeurs" telles que l'effort, l'abdication, l'ascétisme. De l'autre côté, les loisirs où sont rangés les jeux compétitifs, le gratuit, le pas-sérieux, l'accessoire, l'improductif, le plaisir, le non-effort etc. La limite idéologique doit être nette pour que les sujets n'en viennent pas à revendiquer une transformation radicale de leur rapport au travail, c'est-à-dire pour une part l'éclatement de la division jeu-travail. Idéologie d'une situation de fait que l'on a avantage de déduire d'un état de nature - le "c'est comme ça" d'une fatalité irréversible - permettant la continuité d'un rapport aliénant de l'homme au travail, rapport qui profite au capitalisme privé ou d'état.

Dans l'actuel du procès de travail n'entre aucun ludique tel que nous l'avons entendu: pas de création, mais une unique adéquation, conformation à l'objet: pas de sujet désirant qui trouve à se dire par l'intermédiaire d'un faire créateur, mais un sujet objet de la machine; pas de transformation d'un établi, mais soumission passive à un même obessionnalisé.

L'exclusion du ludique dans le travail est-elle inéluctable? Essayons de poser la différence jeu-travail non plus en termes statiques mais dynamiques: dans leur processus se référant à une capacité, c'est-à-dire, à un sujet. S'il y a une capacité de jouer, peut-on postuler une capacité de travailler? En quoi sont-elles semblables ou différentes? Dans le procès ludique, l'objet de la matérialité est support pour le dépiotement de l'imaginaire: le sens, la logique du jeu, le sujet n'en sait rien,

Pour l'adulte, cette aire narcissique est aussi primordiale que pour l'enfant: elle est à la source de toute son expérience culturelle, expérience qui lui permet de dialectiser créativement l'union et la séparation qui toujours le travaille comme sujet du manque. Le ludique, inhérent au procès de création "artistique", recouvre aussi la dimension de l'humour: possibilité de jouer de soi et de la structure de désir qui nous détermine, d'en rire et de n'être pas figé dans une dramatique. Il enveloppe également cette autre capacité de ne pas "prendre les choses au pied de la lettre", mais de les faire travailler dans la métaphore. Il est subversion d'un établi par l'humour et l'insolite, subversion de toute une position de maîtrise, du sérieux de la logique qui rend "fous" les hommes, les faisant actualiser dans la réalité le désir de mort qui les habitent. Le sujet non gelé dans le déplatement de son imaginaire ne cesse pas de jouer avec les mots, avec les gestes, les sons, les couleurs, les objets dans cette aire narcissique de création.

L'incapacité de jouer créativement pour un adulte s'avère une donnée courante dans notre société où la "ratio" a la dimension du refoulement. On en vient trop souvent à ne jouer qu'un jeu réglé obsessionnellement dans lequel la nature du plaisir consiste à vaincre le partenaire. Cette fermeture a trait à la répression du ludique créateur, surtout par une certaine rationalité pédagogique et culturelle qui croit pouvoir logiquement, d'une logique cartésienne, gouverner le monde, le "faire avancer". Une telle incapacité est tenue en quelque sorte pour chose du normal, d'un "naturel" qui n'est en définitive que le produit d'un parti pris idéologique. Pour D. W. Winnicott, et cela mérite d'être souligné, le principal de la thérapie "c'est d'amener un patient qui n'est pas capable de jouer à un état où il est capable de le faire" (28), car "si le jeu est essentiel, c'est parce que c'est en jouant que le patient se montre créatif" (29).

L'enfant ne saurait être dit que spécialiste du JOUER, et l'adulte que spécialiste du "travail".

(28) D. W. WINNICOTT, Idem, p. 53

(29) Idem, p. 76

création et de la recherche "scientifique", avec les derniers artisans que l'industrialisation n'a pas encore éliminés. Dans le travail de recherche, le sujet joue avec le "déjà-là" - le savoir constitué -, pour la création d'autre chose; dans tout processus de savoir, il y a intégration d'un "déjà-là" à partir duquel s'ouvre le possible d'une création - le "déjà-là" se situe toujours au lieu de l'Autre, que cet Autre soit la mère ou la théorie -.

Un tel FAIRE où la place est laissée à la recherche, à la découverte, à la transformation, à la rupture, l'idéologie de classe le réserve à quelques uns. Or, toute activité de travail pourrait inclure le sujet dans un procès de connaissance et de recherche, si le sujet de ce travail n'était pas dépossédé de tout pouvoir réel sur les moyens de production. Mais un espace ludique de création et un FAIRE qui concerneraient l'ensemble social sont irrecevables pour une société de l'établissement subvertiraient tout un agencement social fondé sur le pouvoir de quelques uns.

XII. Après nous être penchés sur la question du ludique, du procès de travail et de ce que nous avons appelé FAIRE, qu'en est-il de l'accès de l'enfant à une activité de travail ?

L'enfant, dans la situation actuelle de notre société, est exclu d'un travail productif. Vu l'idéologie de la rentabilité et de la productivité, et vu la loi du "profit à tout prix" qui grèvent le procès du travail, reconnaissons le "bien" de cette mise en marge. A voir encore si le travail productif, l'ex-travail des mines ou autre, n'a pas été remplacé par un travail du même ordre mais appartenant au scolaire: problème que nous allons traiter un peu plus loin. Cette exclusion oblige l'enfant à vivre dans un en-dehors du monde des adultes, dans un univers fabriqué tout exprès pour lui.

Si je suis d'accord avec A. S. Neill (30), lorsqu'il affirme que les enfants ne devraient pas travailler avant 18 ans, et que leur espace de jeu doit être préservé, je pense que l'enfant peut très tôt participer à un

(30) A. S. NEILL, Libres enfants de Summerhill, Maspéro, Paris, 1971

elle procède des lois de la logique inconsciente; pas d'objet à produire, mais un sens, des sens qui se créent. La capacité de travailler exige une plus grande adéquation à l'objet: l'homme assigne une fin à la chose qu'il façonne, et c'est en vue de la réalisation de cet objet (à ne pas entendre qu'en termes matériels) qu'il modèle, remodèle, reprend, crée, trouve, découvre, revient, repart, recommence, aboutit. Par rapport à quelque chose à réaliser, la logique du sens tend à être consciente, et l'impact de l'imaginaire réduit. Mais comme le procès ludique, elle est régie par un symbolique, une parole qui l'agence.

La capacité de jouer ne se différencie de celle de travailler ni par le non-sérieux de l'une et le sérieux de l'autre: jouer est pour le sujet aussi sérieux que travailler; ni par le non-effort de l'une et l'effort de l'autre; ni par le tout plaisir de l'une et le non plaisir de l'autre: la capacité de travailler n'exclut pas la jouissance; ni par une "motivation" uniquement intrinsèque pour l'une et extrinsèque pour l'autre: la capacité de travailler ne découle nullement que de la seule soumission à un impératif extérieur, mais comporte d'abord une signification d'existence pour le sujet. Elles se différencient, donc, essentiellement par le rapport que le sujet entretient à l'objet. Dans le procès de travail, une certaine adéquation à l'objet est inévitable, adéquation qui n'existe pas dans le ludique.

Posons-nous encore quelques questions: existe-t-il un FAIRE où le procès ludique de création et celui du travail se rejoignent? Ce FAIRE n'est-il pas cette activité de travail qui comporte une dimension de transformation, de dépassement, de subversion d'un même? Ce FAIRE n'est-il pas cette activité de travail qui intègre dans sa pratique une possible théorisation, qui inclut la dimension de recherche et qui contient un sens pour le sujet et la communauté à laquelle il appartient? Disons que dans ce FAIRE, il y a au départ un même, au bout du compte est la différence, de l'un à l'autre qui fait la dimension du ludique.

Un tel FAIRE relève-t-il d'une utopie? Il faut croire que non, puisqu'il existe dans notre société il existe comme privilège d'une élite: l'élite de la

FAIRE: un FAIRE pour un autre, avec un autre.

L'accès de l'enfant à un FAIRE découle de la rencontre de deux désirs: le sien et celui d'un autre. Il ne se réalise que si l'enfant a pu constituer un espace potentiel d'illusion, l'espace ludique de création: incapable de jouer, il ne saurait s'investir valablement dans une activité de travail. L'accès à un FAIRE qui demande à l'enfant une certaine "discipline" n'entraîne pas la disparition de l'aire potentielle d'expérience ludique.

Entre l'adulte et le ou les enfants pris dans un FAIRE commun, une aire de confiance mutuelle doit pouvoir être sauvegardée. Sinon, cette relation à l'enfant - comme toute relation pédagogique - risque de dégénérer en un rapport sadique où l'enfant remplit le rôle de celui qui ne sait pas, renvoyé constamment par le verdict d'un "pas bien fait" à son incapacité. Tout adulte, dans sa relation à l'autre-l'enfant se devrait d'abdiquer une position de savoir, du savoir de la maîtrise qui relève l'autre à n'être qu'un exécutant, qu'un simple manoeuvre: le "fais- ceci ou cela" qui laisse très vite l'enfant. Son désistement est alors repris dans le discours de l'adulte comme la preuve que l'enfant, ça ne sait rien faire d'autre que jouer. L'adulte n'a pas à abandonner tout savoir - mythe d'un enfant créateur à partir de rien - ; mais il a à abandonner une position de pouvoir pervertissant que lui confère le savoir.

C'est même dans ce FAIRE avec, ce FAIRE commun, cette relation transférentielle que peut surgir un procès de connaissance qui ait un sens pour les sujets. Nous rejoignons, là, le problème du jeu et du travail dans l'univers scolaire, problème lié à la question de l'apprendre et du savoir: comment l'enfant apprend-il? en jouant et/ou en travaillant? Faut-il l'obliger à jouer et à quel jeu? ou/et faut-il l'obliger à travailler et à quel travail?

Dès le primaire, on oblige l'enfant à travailler: le jouer appartient au domaine de la récréation, il est synonyme déjà d'amusement gratuit ou de compétition sportive (le jouer de la leçon de gymnastique). L'apprendre est alors étroitement lié au travail, et le travail scolaire,

dans sa généralité, peut se définir ainsi: travail dicté par un extérieur, l'extérieur des notes, des examens, de la promotion etc.; travail sous mission excluant la question qu'on tout sujet aurait à se poser: "qu'est-ce que je désire savoir?"; travail discipline bâti sur la valeur de l'effort gratuit; travail où le sujet est mis entre parenthèses: fait objet de l'effort pédagogique, il a tout au plus à se conformer aux exigences, à se normativer, ou sinon à subir l'exclusion liée à la différence; travail dont déjà la seule valeur réside dans la méticulosité d'une tâche bien faite, indépendamment de son sens pour le sujet; travail ennui, coupé de toute dimension de subversion, de création. La création à l'école devient créativité, éducation des loisirs, création à laquelle on impartit un temps et un espace particulier: l'espace des leçons de ...

Une telle division entre jeu et travail ressemble "étrangement" à celle instaurée dans le monde de la production. Si le but visé, explicitement ou non, est d'adapter l'enfant à la "qualité" probable de son travail futur, le travail scolaire permet très certainement que l'on y aboutisse. Le tout est de savoir si on désire un enfant soumis à un établi ou un sujet capable de transformer cet établi par l'opérativité de la différence ludique.

L'apprendre est parsemé d'exercices, de travail de pure mémorisation, de conditionnement et de "devoirs". Dans tout apprentissage, il y a un "déjà-là", le "déjà-là" des règles, du savoir constitué dont on ne saurait faire l'économie. Mais un apprentissage qui se résume à la seule intégration de ce "déjà-là", intégration résultant en plus d'une pression extérieure, ne peut être que désastreux par rapport au désir de savoir de l'enfant.

Toute approche pédagogique de l'apprentissage devrait se poser en premier lieu la question du sens du savoir pour le sujet, du sens de vie de tout procès de connaissance; se poser la question du "savoir" mais aussi celle de la préservation d'une relation critique où la recherche du savoir passe par une démarche commune, et est effet de désir à désir. Tout abord pédagogique de l'apprentissage ne saurait s'arrêter à la seule

intégration du "déjà-là"; l'enfant, de ce "déjà-là" : doit pouvoir en jouer créativement, en dégager un autre sens, l'utiliser dans une activité de vie.

La question posée par l'enfant: "à quoi ça sert?", n'est très souvent que le symptôme d'un savoir qui lui a été fait extérieur. Et cet esprit de recherche, recherche du pourquoi, qui est au creux de désir de tout enfant, on la voit se tarir, s'amenuiser, à force d'exclusion du sujet d'un processus de savoir. A la place apparaît l'apathie, le confortisme et même la débilité.

L'apprendre, un apprendre créateur ne s'élabore qu'au travers d'un FAIRE, d'un FAIRE de sens où la question du désir de savoir n'est pas éludée, d'un FAIRE de jouissance. Mais à l'école, c'est souvent le déplaisir à apprendre qui règne en maître.

En ce qui concerne l'apprendre au préscolaire, le pédagogue par-dessus tout du jouer, mais de quel jouer?

XIII. Il est temps d'aborder la question cruciale de la récupération psycho-pédagogique du JOUER.

L'aire du jeu est, en effet, investie par une pédagogie préscolaire qui a pour but de l'utiliser, la maximaliser, la rentabiliser, l'améliorer. Toute "tranche théorique" du sujet est la cible d'une intervention éducative. Que la théorie dégage l'importance, pour le sujet en devenir, du jeu, ou de la construction de l'espace, ou de la logique, ou de la parole, l'idéal éducatif s'en empare pour aider l'enfant, combler ses possibles déficiences ou retards, ou pour accélérer le dit-développement. Le sujet, sous tous ses aspects, est soumis à des mesures psycho-pédagogiques. Quelles en sont les principales conséquences, nous allons l'examiner par le biais du jeu.

XIV. Le souci pédagogique de l'adulte se porte essentiellement sur le jouet: objet pensé, construit par l'adulte et n'ayant d'autre finalité que celle du jeu.

Le jouet est en tant que tel surdéterminé: objet de don, symbolisant un manque, une absence, objet venant à la place de; ou objet du bon goût parental, objet-fétiche, du fétichisme des adultes, bon objet permettant le bon développement, ou objet de conditionnement; ou encore objet d'échange, marqué par notre système économique: objet consommatoire, industrialisé, symbole d'une classe sociale etc.

L'analyse partielle que je me propose de mener concerne cette nouvelle mode du jouet dit-éducatif dont le critère de valeur réside dans l'"harmonieux" développement de l'enfant:

"Le jouet devient ainsi que le matériel éducatif des écoles, l'objet qui contribue, lorsqu'il est bien choisi, au développement harmonieux des activités mentales de l'enfant et qui apporte, en supplément, la joie indispensable à son épanouissement affectif". (31) ou encore: "Le jouet éducation est une utilisation de l'intérêt spontané de l'enfant dans le but d'acquisition méthodique d'une connaissance et d'un savoir-faire laissés jusqu'ici au hasard des tâtonnements" (32).

La fabrication d'un tel jouet est le reflet de la représentation idéologique que l'adulte a du jeu de l'enfant: le jeu et le jouet tendent à être pensés comme des instruments annexes de l'apprentissage. C'est là une des conséquences de l'application d'une certaine conception psychologique du jeu dans le champ de la pédagogie.

Le raisonnement de l'adulte éducateur consiste à peu près à ceci: l'enfant se développe, et le profil de ce développement, la psychologie le fournit. A partir des énoncés théoriques sont alors créés des jouets, des jeux ou des exercices dont le but est de favoriser, provoquer, accélérer le dit développement. Les jouets dit-éducatifs sont, donc, dans un rapport d'application d'une description-interprétation psychologique d'un comportement d'enfant ou dans un rapport de travestissement d'une manière scolaire d'apprentissage.

Prenons les encastrements de M. Montessori, exemplaires quant à la démarche qui les a élaborés. Citons à ce propos J. Piaget qui dit que M. Montessori est partie de l'observation d'une

(31) J. BANDET, R. SARAZANAS, L'enfant et les jouets, Casterman, 1972, p. 8

(32) MUCHIELLI, in J. Bandet, R. Sarazanas, idem, p. 109

"des expériences que font tous les enfants et qui consiste à encastrer des objets les uns dans les autres pour juger de leur dimension, à mettre leurs doigts dans des trous pour évaluer la profondeur, etc. Ce sont ces derniers comportements qui ont inspirés à Mme Montessori ses célèbres exercices d'emboîtement, ses encastres en profondeur et en plan". (33)

Montessori avait l'honnêteté de parler d'exercices, mais ces encastres sont actuellement mis sous le compte du jouet. Quelle positivité pédagogique est inscrite dans ce passage entre une observation et la réalisation d'un jouet? Il y a observation d'un comportement de l'enfant, puis explication donnée qui va presque toujours dans le sens d'une adaptation raisonnable à la réalité - "pour juger de la profondeur" - et ensuite est créé un "matériel exprès pour" que les enfants encastrent. L'erreur dans ce procédé se localise dans la façon d'interpréter et dans la positivité de l'interprétation.

De mettre des choses l'une dans l'autre a un sens de jeu pour l'enfant, mais ce sens, - admettons notre ignorance - nous n'en savons rien. Et l'enfant le réalise avec n'importe quel objet qu'il rencontre: il n'a pas besoin d'un "matériel sur mesure", pour créer un sens. Mais avec ce matériel, ce qui était un faire de sens, devient la plupart du temps un pur exercice. L'unique bénéfice, c'est que ça rassure l'adulte dans la maîtrise qu'il croit avoir sur le développement de l'enfant: "au moins, je sais qu'il sait ou ne sait pas faire des encastres".

Un tel jeu-exercice développe-t-il vraiment l'intelligence? Si nous nous penchons sur la psychologie sensualiste de M. Montessori, qui croit ferme en l'éducation des sens pour développer l'intelligence, nous voyons qu'elle est contredite par la théorie piagétienne par exemple. Ainsi, un grand nombre de jouets dit-éducatifs sont basés sur une psychologie en soi dépassée. Il y a, à proprement parler un terre quant à la relation, qu'entretiennent ces jouets-là, au développement de l'enfant. On est pleinement dans la croyance que l'objet va produire un "effet" sur le développement, conception purement empiriste du sujet connaissant, fantasme d'un sujet à l'intelligence à exercer.

(33) J. PIAGET, in Encyclopédie Française, tome XV, Larousse, Paris, 1939

Même les épreuves piagésiennes apparaissent sous forme de jouets pour que l'enfant puisse plutôt ou mieux sérier, classer, avoir la conservation du nombre etc. Or ces épreuves servent à diagnostiquer, et non à mettre en place un processus: par ces "jeux" répétés, l'enfant finira par apprendre la bonne réponse, la réponse à donner, ce qui ne veut pas dire qu'il ait élaboré le processus sous-jacent. De plus, en regard à la théorie piagésienne qui marque une différence entre le jeu et l'intelligence, ces épreuves ne sont pas des jeux, elles demandent de la part de l'enfant une adaptation intelligente. D'où vient que l'adulte les dénomme jeux: "on va faire un jeu"? Effet de discours justifié par le fait que toute activité enfantine est pensée comme gratuite. Les jeux sont parfois des exercices déguisés, même s'ils ont une forme attrayante, des couleurs subtilement choisies: exercices déguisés, ou même apprentissage scolaire enrobé. Que penser de ces jouets qui tentent de faire apprendre la grammaire, par exemple? Une certaine optique pédagogique cherche tous les moyens pour motiver l'enfant à apprendre: le jeu en est un. On évite ainsi, l'interrogation dérangeante de l'extériorité de l'apprentissage normatif et sélectif de la grammaire, apprentissage qui, à l'école, supprime ce qui a trait à l'expressivité et à la parole. Que l'on apprenne en s'amusant, pourquoi pas, l'apprendre ne relève pas d'un travail de galérien, mais il n'est peut-être pas nécessaire de le déguiser en jouet. L'apprendre, le processus de savoir, comme nous l'avons dit, ne saurait, de toute façon, être coupé du ludique.

En fait, il importerait peu que les adultes "s'amusent" à fabriquer tel ou tel jouet dit-éducatif, si les enfants avaient la possibilité d'en jouer comme ils l'entendent, selon la règle ou pas, si leur état laissée la liberté de prendre ce jouet finalisé comme n'importe quel autre objet ludique, et d'en faire quelque chose qui leur soit propre. Le danger est que ces jouets s'accompagnent de toute une codification de leur utilisation. La répercussion du savoir psychologique dépasse la simple fabrication du jouet, elle est à la source, par son application pédagogique, de toute institutionnalisation de l'espace ludique, où le sujet est fait objet passivé de l'intervention pédagogique.

XV. Le jouet dit-éducatif, pour qu'il atteigne le but fixé par son promoteur, s'assortit très souvent d'un "comment jouer", d'une marche à suivre à laquelle l'enfant, même très jeune, doit se soumettre. Le jeu se transforme en une question de mode d'emploi, avec consécutivement une intervention corrective de l'adulte. L'adulte corrige l'enfant qui ne joue pas de la manière dont il avait été prévu que le jouet s'utiliserait: "ça ne se joue pas comme ça". La réduction du jeu à une "unique manière de jouer", s'oppose à la capacité qu'a l'enfant de jouer créativement, de jouer selon ses modes d'expression, de transformer les règles et les usages. A la limite, l'enfant en vient à jouer de la manière dont le modèle théorique le fait jouer à cet âge-là: il devient le tenant-lieu d'un modèle théorique d'enfant.

L'exacte et méticuleuse utilisation d'un matériel, Montessori en fait un principe éducatif: "les enfants peuvent employer le matériel quand ils le veulent, mais toujours de façon exacte. Ne pas admettre un mode d'emploi fantaisiste", lit-on dans un jardin d'enfants montessorien. S'il peut être demandé à un enfant qui s'inscrit dans un FAIRE avec un adulte, de suivre "une marche", de respecter une certaine logique d'action, de s'adapter au projet de travail parce que cela revêt un sens en vue de l'objet à produire ou de la tâche à réaliser, par contre, pour le matériel montessorien ou les jeux dit-éducatifs, il n'y a aucune exigence de vie à les utiliser d'une façon ou d'une autre. Ne sont-ils pas, alors, qu'un dressage, qu'un apprentissage à une soumission, à la soumission aux impératifs d'un dispositif institutionnel?

Bien sûr, les jeux dit-éducatifs ne sont pas imposés univoquement et tout le temps à l'enfant, si cela était, ils constitueraient une orthopédie de l'esprit à la Schreber (34). Mais l'une des conséquences de leur utilisation sclérosante ne peut qu'être une limitation de l'aire potentielle de création, de la capacité de jouer créativement: c'est à l'intérieur de cette aire que le sujet fait usage de l'apport qui lui vient de l'autre, et le transforme en entretenant avec lui une relation de création. Nous devrions toujours garder à l'esprit la question posée par D. W. Winnicott:

(34) M. MANNONI, Éducation impossible, Seuil, Paris, 1973

"qu'est-ce qui nous fait nous sentir 'vivant' ?". La réponse se trouve dans un "au-delà de l'adaptation, toujours marquée de soumission, à notre environnement" (35).

XVI. Dans le prolongement de l'impératif du "comment jouer" apparaît le "à quel âge en jouer":

"A quel âge doit correspondre tel jouet; donné prématurément ou tardivement, le jouet n'intéresse pas l'enfant et n'a plus l'heureux effet qu'il produit lorsqu'il correspond à l'attente naturelle et aux besoins normaux d'un âge donné" (36).

C'est là un nouvel effet de la réduction du jeu à quelque chose d'apprentissage, et de la croyance que le jouet modèle entièrement le jeu.

Les jouets sont, ainsi, divisés par âge: jouets pour 3 ans, jouets pour 5 ans etc. Et l'adulte choisit le jouet qu'il va offrir à un enfant en fonction de l'âge de ce dernier. Combien de fois n'ai-je entendu l'adulte dire devant le choix réalisé par un enfant: "mais, ce n'est pas de ton âge, tu es trop petite ou trop grande". Dans cet univers, l'enfant n'est presqu'absolument en mesure d'opérer un choix tenu pour adéquat, ce choix revient alors inévitablement aux parents ou autres adultes qui, eux, savent, ce qui est bien pour les enfants. A force de parler à la place de l'enfant, à force de savoir mieux que lui ce qui est son bien, on lui ravit la possibilité de se déterminer par rapport à un choix propre. Il revient à l'enfant de se choisir les objets qu'il désire. Mais certains adultes objecteront: "les enfants ne savent pas choisir, ils choisissent toujours la même chose, le même pistolet, la même poupée, le même avion, et sur tout ils ne choisissent pas les jeux éducatifs". Si le choix de l'enfant demande d'être respecté, cela ne veut pas dire que l'adulte ne puisse pas lui faire don de quelque chose qui comporte une différence. D'ailleurs, c'est bien-souvent l'adulte qui entretient l'enfant dans une mêmété: l'enfant aime-t-il les ours qu'il en reçoit un à chaque anniversaire. Cette mêmété est d'un autre ordre que celle choisie par l'enfant. De toute fa-

(35) D. W. WINNICOTT, Idem, in préface de J.-B. Pontalis, p. XIII

(36) J. BANDET, R. SARAZANAS, Idem, p. 8

çon, l'important est de jouer avec l'enfant, et non pas de se débarasser de lui avec un objet.

Mais revenons à cette hiérarchisation des jouets par âge. Si elle rassure en quelque sorte les adultes par la scientificité apparente qu'elle présente, elle restreint considérablement les possibilités de jeu de l'enfant. Pour lui, tout jouet peut faire l'objet de son jeu, d'un JOUER qui ne sera pas forcément celui que l'adulte avait prévu. Ainsi, l'enfant peut choisir n'importe quel jouet, qu'il soit de son âge ou pas: il en fera quelque chose ou il n'en fera rien, quoiqu'il en soit, s'il en joue, il en jouera selon ses potentialités et désirs. Une enfant de trois ans peut très bien jouer avec les blocs logiques Dienes, qui sont destinés à des enfants de 6 ou 7 ans. Et s'il n'y a pas d'intervention corrective de l'adulte, cette enfant pourra en créer tout un univers, en découvrir mille possibilités.

Parler du JOUER en échelle d'âge signifie que l'on a fait du jeu une activité uniquement cognitive et non expression de désir. En face d'un sujet, penser en terme de stades, c'est le concevoir comme objet d'a-priori, au lieu de le rencontrer dans le commun d'un rapport différentiel.

XVII. Dans le même ordre d'idée, l'adulte en vient à parler de l'"efficacité" du jouet. Ce souci d'efficacité est le symptôme de toute une idéologie de la performance et de la rentabilisation: nul temps, nul espace ne doit être perdu. Dans notre société, le temps perdu n'est plus admis: chaque espace de l'individu est envahi au nom d'une efficacité pédagogique. Même les bistrot, à un autre plan, sont investis par les assistants sociaux, les apprentis-psychiatres. Et on a pu écrire que la nouvelle psychiatrie allait pour une part devenir une psychiatrie de bistrot. Même ce lieu-là n'échappe pas à cette idéologie interventionniste de surveillance ce qui a comme emblème aider son prochain, non plus au nom d'une foi chrétienne, mais du savoir et de la normalité psychique.

Parler de l'"efficacité" du jouet, c'est ravir à l'enfant le pouvoir

du jeu. S'il y a quelque part une efficacité, elle se trouve dans le sujet jouant, créant son jeu, et non pas au niveau de l'objet. Le pouvoir du jeu, c'est l'enfant qui le détient.

L'adulte parle aussi du "bon" jouet. Cette revendication s'inscrit dans une certaine lutte contre une industrie du jouet dont le principal but est la réalisation du profit et le plus-consommer. L'intention est certes louable, mais les promoteurs des "bons" jouets sont, la plupart du temps, piégés par un idéal psycho-pédagogique et par l'idéologie de l'esthétisme bourgeois: le BEAU. Pour ces partisans, l'enfant devrait être mis, dès sa naissance, au contact du beau: la matière noble, l'harmonie des courbes, l'alliage des couleurs etc. Les jouets clinquants, brillants, en matière plastique, ou argentés sont tenus pour être du goût des enfants de prolétaires. Mais même pour un enfant de bourgeois, il n'est pas sûr que le jouet qui l'attire soit le "bel" objet auquel va la préférence esthétique de l'adulte.

Que l'adulte trouve à réaliser un bel objet qui d'abord lui fait plaisir, pourquoi pas. L'enfant, très certainement en jouera. Mais ce bel objet n'a pas le monopole du "bon": tout objet, jouet, même le plus crasseux, le plus laid peut être un bon jouet au regard du JOUER de l'enfant. Qu'une lutte s'organise pour combattre l'aspect de plus en plus consommatoire du jouet, certes, mais elle ne passe pas uniquement par la fabrication du "bon" jouet; elle est à entendre comme réhabilitation du pouvoir du JOUER de l'objet.

La dichotomie pédagogique du bien et du mal n'atteint pas seulement le jouet mais aussi le JOUER: "un des objectifs de l'éducateur est d'apprendre à bien jouer le jeu de l'enfance (37). Quel est ce bien? Qui sait ce qui est bien? l'adulte qui n'en sait plus rien du jeu de l'enfance, mais qui croit en savoir tout, rassuré qu'il est par les propositions de la théorie? Le bien, est-il celui qui correspond à l'idée que l'adulte se fait du jouer? Toute idée de mal et de bien est un leurre, le leurre de la toute puissance d'un adulte qui croit savoir, du savoir du conscient. Il y a une capacité et une incapacité de jouer créativement, qui ne correspon-

(37) Idem, p. 23

dent ni à un bien, ni à un mal, mais qui signifie le sujet dans son devenir.

XVIII. L'incapacité de jouer créativement pour l'enfant comme pour l'adulte résulte d'une difficulté, d'un arrêt dans le développement imaginaire et symbolique du sujet: quelque chose déprime le sujet, quelque chose comme une réduction, une fixité du déploiement de la constellation fantasmatique. Elle signifie un blocage du procès de dialectisation sur un autre plan - celui de la fiction et de la parole - du manque qui travaille le sujet: quelque chose d'une fermeture face à l'ouverture et la mouvance de l'aire ludique.

L'incapacité de jouer pour l'enfant est dramatique: "Quand un enfant a perdu la capacité de jouer", nous dit Neill, "il est psychiquement mort" (38). L'aire ludique de création est de l'ordre d'un langage adressé à un autre, langage d'agir et de paroles. Cette incapacité ne trouve pas sa cause dans quelque lésion organique, mais sa principale origine, comme nous l'avons vu, se localise dans la relation duelle mère-enfant: l'aire ludique de création dépend de ce premier autre-la mère, et de l'existence de cet espace transitionnel potentiel dialectisant l'expérience de la séparation et de la perte. Mais cette incapacité peut également découler d'une répression par l'adulte du déploiement fantasmatique, d'une utilisation du jeu à des fins essentiellement adaptatives, d'un écrasement par tout un ensemble signifiant à but pédagogique.

"Faire le nécessaire pour que les enfants soient capables de jouer, c'est une thérapie qui a une application immédiate et universelle" (39).

Faire le nécessaire, rendre un enfant capable de jouer créativement se soutient-il d'une intervention purement pédagogique?

La capacité de jouer ne se rétablit ni sous l'effet d'un "jeu" pédagogique de l'adulte, ni dans l'unique présentation de jouets. Sa possible restauration commence d'abord par le rétablissement d'une relation de confiance à un autre, par le rétablissement d'une fiabilité, d'une conti-

(38) A. S. NEILL, *Idem*, p. 70

(39) D. W. WINNICOTT, *Idem*, p. 71

nuité de l'environnement: reconstitution entre deux personnes de cette aire transitionnelle transférentielle où l'autre-l'enfant est reconnu comme sujet désirant et non comme objet à maîtriser.

Elle ne peut renaitre, non pas d'une imposition ou d'une profusion de jouets mais d'un jouer avec. Le "jouer avec", ou l'être là pendant que l'enfant joue ne veut pas dire que l'adulte ait à intervenir dans le JOUER de l'enfant comme codificateur ou organisateur. Permettre le jeu, mais ne pas le codifier: être là, présent-absent non comme celui qui sait le jeu de l'enfant, mais comme celui qui le reçoit et le réfléchit, qui accompagne l'enfant et qui le réassure.

Recevoir le jeu et ne pas l'arrêter au moment où ce qui est mis en scène se mue en quelque chose "d'effrayant", en quelque chose d'angoissant pour celui qui est là et à qui s'adresse le jeu - prise à parti de sa propre scène imaginaire - .

Le permettre, mais ne pas l'imposer: c'est la démarche propre du sujet, toujours en référence à un autre, qui est thérapeutique.

XIX. Pour revenir aux effets de la psychopédagogie du jeu, disons encore que les répercussions d'une application d'un savoir théorique se font sentir dans ce que l'on nomme le "conseil pédagogique".

Le savoir médical et psychologique revient aux mères sous forme de "conseils". Cette parole qui s'énonce du lieu d'un savoir, d'une dite-vérité, qui s'énonce d'une position de maître provoque bien des désastres au sein de la relation mère-enfant: parfois paroles de mort, paroles meurtrières lorsqu'elles scotomisent la question de l'autre, lorsqu'elles occultent la vérité du sujet. La mère, prise dans les rêts d'une parole psycho-pédagogique, met en pratique les conseils comme s'ils étaient des vérités intangibles. Nous savons tous les malheurs qu'a pu provoquer ce conseil sous garantie médicale qui consiste à dire que l'enfant doit manger, déféquer etc. suivant un horaire fixe, niant l'importance de l'adaptation jouée et jouante de la mère à son nourrisson.

Si quelque part, ils sécurisent les mères, ces conseils les ex-

cluent de toute une démarche de recherche et d'interrogation qu'elles seules peuvent entreprendre avec leur enfant.

De plus, ces conseils tendent à être repris comme norme qui se-crète la déviance: si à tel ou tel âge, un enfant ne fait pas ce que le sa-voir psy. dit qu'il devrait faire, la peur de l'a-normalité surgit. Cette peur de l'anormal qui hante une société préoccupée avant tout par la san-té mentale, psychique et physique - mais quelle santé? -, cette peur de l'anormalité, cette codification, institutionnalisation du normal - qu'est-ce que le normal? sinon l'effet d'une idéologie -, précipitent, la plupart du temps une pathologie répressive.

Ces conseils sont aussi, très souvent, le fruit d'un terrible ré-ductionnisme. En voici un exemple concernant le jeu:

"Jusqu'à trois mois, il joue presque d'une manière exclusive a-vec ses doigts, son nez, son oreille, ses cheveux.

A partir de trois mois, il va être capable d'attraper son hochet, suspendu devant lui, quelques semaines plus tard de le secouer, de le suivre des yeux, mais tant que ces possibilités de préhen-sion en s'affirmant pas (entre 5 et 6 mois) il ne peut guère s'oc-cuper de plus d'un objet à la fois.

Il est donc inutile avant trois mois de lui offrir un hochet, avant cinq mois d'embarasser son berceau de plusieurs objets". (40)

Avec ce genre d'affirmation, si elles se généralisent et que les mères s'y laissent prendre, à chaque âge de l'enfant correspondra - tableau à double entrée - ce qu'il s'agira de faire. On s'achemine vers une toujours plus grande codification de l'enfance, et on peut se poser la question: dans quel lieu, l'enfant aura-t-il à se vivre? C'est là le leurre d'une démarche pédagogique qui tente, dans un but d'une plus mal-trise, de dégager les paramètres "rationnels" de la relation, leurre par-ce que toute relation à un autre n'est pas qu'effet d'attitudes ou de com-portements du conscient, mais qu'elle est avant tout effet de désir à dé-sir.

La mère est ainsi dépossédée d'un savoir, savoir de son corps, de son "être", de son enfant ... dépossédée par l'autre-du-diplôme: le dit-savoir de l'un renvoyant à un autre du non-savoir - effet de la di-

(40) J. BANDET, R. SARAZANAS, Idem, p. 51

vision idéologique du savoir - La mère, reléguée dans une telle posi-tion, ne peut qu'être culpabilisée: coupable de ne pas "bien" faire, cou-pable de ne pas savoir, coupable de toute façon, et à la recherche d'une réponse qu'elle ne pense pouvoir trouver que chez un autre.

Le bien-faire, le bien-réussi, dans l'éducation, s'il se pose com-me idéal à atteindre coûte que coûte, ne peut que rater son but, et bien heureusement. Mais il comporte aussi des effets de blessures où la mort participe d'un étouffement du désir de vie.

Ainsi, pour jouer, nul n'est besoin du "savoir du conscient". Ce savoir empêche, même, le jouer avec (41). Jouer avec ou la rencontre entre deux aires de jeu, si l'enfant le désire, rencontre faite de paroles mais pas d'interprétations normatives - autre réduction du jouer à un codé. Et si l'enfant désire jouer seul ou avec un autre enfant, l'adulte-pédagogue n'a pas à être observateur-prédicateur de leur jouer: position qui est souvent justifiée par un vouloir connaître un enfant, ni même tout sujet. Et ce n'est pas cette pseudo-connaissance - simple projection par-fois des schémas théoriques de l'adulte - qui va aider l'enfant si on veut lui apporter une aide: c'est la restauration, comme je l'ai déjà dit, d'une relation de confiance où il est permis au sujet de procéder à sa propre démarche significative, où il n'est pas pris comme objet d'observation, mais sujet en devenir.

Pourtant, dans la tendance actuelle, les adultes-pédagogues exi-gent la sécurisation et la protection d'un tout de savoir:

"La multiplicité des recherches sur le jeu montre qu'on ne peut ni connaître ni élever un enfant sans savoir pourquoi et comment il joue" (42).

Si les énoncés théoriques apportent quelques éclaircissements, plus nous avançons dans le procès de connaissance, plus il nous faut re-

(41) "Si une école d'éducateurs peut enseigner à ses étudiants les mouve-ments de gymnastique qu'ils auront à apprendre aux enfants (afin que le corps de ceux-ci se conforme à notre idée de la norme), elle ne pourra leur donner des recettes d'ouverture à l'humour et au jeu. Les résistances de l'adulte à entrer dans le domaine du jeu sont liées à la façon dont il a été lui-même déformé de par son éducation". M. MANNONI, Un lieu pour vivre, Seuil, Paris, 1976, p. 235.

(42) J. BANDET, R. SARAZANAS, Idem, p. 23

connaître notre ignorance. Les énoncés de la théorie, s'ils peuvent nous servir de repères, nous permettent d'interroger nos a-priori idéologiques, sont à suspendre dans une relation à l'autre-l'enfant: leur application réifie les contenus théoriques et procède, à la limite, à une relation de correspondance entre l'enfant vivant et l'enfant mort de la théorie, masquant à l'adulte tout ce que l'enfant pourrait lui apprendre.

S'il est un "conseil" que je peux prodiguer, il consiste en l'affirmation qu'il n'existe nulle pédagogie du désir: aucun acte pédagogique ne peut faire accéder le sujet à la vérité de son désir, à une parole propre. Doit, d'abord, être respectée l'aire d'expérience ludique de création, en se gardant de la récupérer, de l'enfermer dans une représentation qui découle d'a-priori théoriques restés non interrogés, à savoir la plupart du temps l'image véhiculée d'un sujet de la "ratio".

C'est la suspension du pédagogique qu'il nous faut avancer, d'un pédagogique qui se définirait par un assujétissement à l'idée que l'on se fait du jeu. Le pédagogique du jeu ne peut que résider dans la suspension de ce pédagogique.

Or tout ce que nous avons vu de la reprise psychopédagogique du jeu va dans le sens d'une institutionnalisation du JOUER de l'enfant. Vouloir institutionnaliser le jeu du désir, c'est le début du cauchemar, car cette codification réprime le JOUER créateur.

Les ludothèques dans la perspective du développement communautaire
par M. Pierre Dominué, Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation, Université de Genève

Les universitaires ont de multiples défauts, dont un des principaux est de juger qu'ils sont capables de s'exprimer de façon générale et théorique sur des problèmes qu'ils connaissent mal pour ne pas les avoir vécus sur le terrain. En acceptant de réfléchir avec vous au projet des ludothèques dans la perspective du développement communautaire, j'ai moi-même cédé à cette facilité. En conséquence je vais me borner à introduire un certain nombre de questions qu'il me paraît important que vous ayez l'occasion de discuter dans les groupes de travail prévus pour la suite de cet après-midi.

Mon interrogation provient de deux sources d'information, l'une pratique et l'autre théorique. J'ai passé huit ans de mon existence professionnelle à faire de l'animation, dans le cadre d'un mouvement de jeunesse d'abord, dans un foyer d'étudiants ensuite. Dans les deux cas j'ai cherché à mettre l'accent sur un travail communautaire qui s'inscrive dans la vie d'une collectivité et puisse contribuer à son dynamisme. Les nombreuses expériences que j'ai pu tenter, en plus des enrichissements personnels qu'elles m'ont apporté, m'ont rendu sensible aux difficultés qu'entraîne une forme d'action sociale ne se conformant pas d'emblée aux normes et aux mentalités qui dominent l'organisation sociale ambiante.

Pendant deux ans, j'ai par ailleurs eu le privilège de collaborer, comme conseiller pédagogique, à un cours spécial de développement communautaire. Celui-ci m'a confirmé dans l'idée que la pratique collective du travail social entraîne en contradiction non seulement avec les habitudes individuelles acquises dans le domaine du service social, mais encore avec la façon dont les pouvoirs publics et les administrations municipales conçoivent l'animation dite socio-culturelle ou socio-éducative. Au terme de leurs deux ans de formation, les travailleurs sociaux ayant