

Jeu, pensée et langage*

Jerome Bruner

Je crois profondément à la nécessité d'un dialogue sans cesse renouvelé entre ceux qui prennent la peine de s'interroger sur le comportement des enfants et ceux qui travaillent plus concrètement avec eux dans la quotidienneté des groupes récréatifs, jardins d'enfants, etc. Je pense que les progrès remarquables de la biologie, de la psychologie et de la linguistique ont abouti à des découvertes concernant le développement de la personnalité de l'enfant qui ont des incidences très importantes sur notre manière de concevoir nos activités ludiques et pédagogiques. Notre époque est marquée par la convergence des préoccupations de nombreux praticiens et théoriciens de la pédagogie et j'estime que c'est une chance de participer à ce mouvement. Le moment présent est, me semble-t-il, tout à fait favorable à un échange réciproque d'idées entre chercheurs et praticiens.

Les rapports entre le jeu, le langage et la pensée : tel est le thème de mon intervention. Je m'efforcerai d'être bref. Non qu'il y ait pénurie de travaux sur ce sujet, car beaucoup a été fait dans ce domaine. Mais je préfère me réserver davantage de temps pour examiner l'aspect pratique de la question, à savoir comment faut-il organiser l'activité ludique

des enfants dans les groupes récréatifs pour les aider à réaliser leur potentiel et avoir une vie plus enrichissante ?

Je voudrais d'abord indiquer brièvement quelles sont, selon moi, les fonctions essentielles du jeu chez l'enfant :

J'observe en premier lieu que, dans le jeu, la gravité des conséquences que comportent les erreurs ou les échecs se trouve atténuée. Au fond, le jeu est une activité très sérieuse, mais qui n'a pas de conséquences frustrantes pour l'enfant. Il s'agit en un mot d'une activité entreprise pour elle-même et non pas pour autrui. Le jeu est donc un superbe moyen d'exploration qui suscite une sorte de courage spécifique.

En second lieu, l'activité ludique se caractérise par une articulation très lâche entre la fin et les moyens. Cela ne veut pas dire que les enfants ne tendent pas vers un but quand ils jouent et qu'ils ne mettent pas certains moyens en œuvre pour l'atteindre, mais il est fréquent qu'ils modifient leurs objectifs en cours de route pour s'adapter à de nouveaux moyens ou *vice versa*. Et ces modifications ne sont pas dues uniquement au fait de s'être heurté à une impasse : elles sont aussi la manifestation d'une bonne humeur exubérante. Le jeu n'est donc pas seulement un moyen d'exploration mais aussi d'invention.

En étroite relation avec ce qui vient d'être dit, il est caractéristique de l'activité ludique que les enfants n'attachent pas d'importance excessive à ses résultats. Ils changent d'objectif et se

Jerome Bruner (*États-Unis d'Amérique*). Titulaire de la chaire G. H. Mead à la New School for Social Research, New York ; ancien titulaire de la chaire Watts en psychologie à l'Université d'Oxford. Auteur de nombreux ouvrages et études sur l'éducation, la psychologie, les problèmes de la connaissance, le développement cognitif de l'enfant, etc. Parmi ses ouvrages récents : *Play: its role in evolution and development* (dir. publ.) ; *Communication as language et In search of mind: essays in autobiography*.

* Cet article s'inspire de l'allocation prononcée par l'auteur lors de la Réunion générale annuelle de l'Association des groupes de jeux préscolaires de Grande-Bretagne qui s'est tenue à Llandudno (Pays de Galles) en mars 1983.

laissent guider par leur fantaisie. Que cette versatilité lui soit interdite, et l'enfant ne tardera pas à trouver son activité ennuyeuse. Si vous observez un tout jeune enfant en train d'empiler des cubes, vous serez frappé par la diversité et la richesse des combinaisons qu'il introduit dans son jeu. Il y a là une possibilité sans égale d'enrichissement de la banalité.

Troisièmement, et malgré ce foisonnement, le jeu est rarement une activité aléatoire ou de hasard. Il semble au contraire, que tout jeu obéisse à une sorte de scénario. Que l'on se rappelle l'exemple fameux des deux petites sœurs jumelles de Sully dont l'une propose à l'autre de « jouer aux sœurs jumelles ». Sur ce, les voilà parties dans un jeu dont le principe essentiel est de tout partager dans un esprit d'égalité absolue, ce qui est tout à fait contraire à la manière dont les choses se déroulent dans la vie quotidienne. Et pourtant, il est intéressant de discerner aussi dans ce scénario égalitaire une sorte de projection idéalisée de la vie. Cette trame du jeu n'est pas toujours facile à discerner, mais il est toujours payant de s'attacher à découvrir quelle est la finalité formelle du jeu. Il s'agit souvent, pour reprendre l'expression de Joyce, d'une épiphanie de l'ordinaire, d'une idéalisation, d'un pur dilemme.

Quatrièmement, on a pu dire que le jeu est la projection de la subjectivité sur le monde par opposition à l'apprentissage qui consiste à intérioriser le monde extérieur pour mieux l'assimiler. Jouer, c'est transformer le monde en fonction de ses désirs alors qu'apprendre c'est se transformer soi-même pour mieux s'adapter à la structure du monde. Le jeu est une activité extrêmement importante du point de vue du développement et nous y reviendrons. Jouer donne un sentiment bien particulier de toute puissance qui peut être grisant et, parfois même, un peu effrayant.

Enfin, et cela va sans dire, le jeu donne du plaisir — beaucoup de plaisir. Même les obstacles que nous créons en cours de jeu pour mieux les surmonter nous donnent du plaisir. En fait, ces obstacles apparaissent indispensables dans la mesure où, sans eux, l'enfant ne tarderait pas à s'ennuyer. En ce sens, je crois que nous

pouvons assimiler le jeu à la résolution de problème, en plus joyeux. Il fallait en tout cas souligner que nous ne pouvons pas comprendre le rôle du jeu si nous oublions qu'il est source de plaisir.

Je voudrais maintenant parler des *utilisations* du jeu. Certes je viens tout juste d'affirmer qu'il s'agit d'une activité libre qui, apparemment, n'a d'autre finalité qu'elle-même. Il n'empêche, même s'il s'agit d'une initiative spontanée, que nous mettons fréquemment cette activité au service d'autres objectifs que nous pouvons avoir présents à l'esprit. Cette tendance est inévitable, mais nous y cédon à nos risques et périls.

Voyons d'abord comment le jeu est structuré de manière à inculquer à nos enfants (d'une façon parfois très subtile) les valeurs de notre culture. Prenons, par exemple, les notions de compétition et de compétitivité. Nous encourageons fréquemment la compétition dans les jeux et, même, nous les utilisons pour inculquer cette notion à nos enfants, et ceci à partir d'un âge très tendre. De ce point de vue, il est fort possible que la bataille de Waterloo ait effectivement été gagnée sur les terrains de jeu de Eton. A l'inverse, les jeux traditionnels des petits Tengus de Nouvelle-Guinée ne se terminent jamais sur la victoire de l'une ou l'autre équipe, mais seulement lorsque les deux camps sont à égalité. Vous ne serez pas surpris d'apprendre que ce souci d'égalité caractérise également la société adulte des Tengus. Faut-il en conclure que l'accent différent mis sur la notion de compétition dans le jeu explique les contrastes entre notre société et la leur ? Ce serait sans doute aller trop loin. Il n'empêche que la manière dont les enfants abordent la notion de compétitivité dans leurs jeux contribue largement à façonner leur attitude d'adultes intégrés dans la société vis-à-vis de la compétition. Les jeux de l'enfance reflètent indubitablement certains idéaux de la société adulte ; et le jeu est un processus de socialisation qui prépare l'enfant à prendre sa place dans cette société. Nous sommes tous d'accord sur la nécessité de savoir jusqu'où l'on peut encourager la compétitivité dans les jeux d'enfants sans

franchir le seuil au-delà duquel le jeu cesserait d'être libre. Utiliser le jeu comme agent plus ou moins spontané de socialisation est une chose. L'exploiter en est une autre.

En encourageant tel ou tel *type* de jeux chez les enfants, nous obéissons également plus ou moins à des arrière-pensées d'ordre thérapeutique. J'exagère peut-être, mais cela vaut mieux que d'ignorer totalement la question. De toute évidence, le jeu en tant que confrontation avec autrui a effectivement un rôle thérapeutique important ou du moins contribue largement à préparer les enfants aux affrontements sociaux de leur vie d'adulte. L'étude du comportement de singes élevés en laboratoire dans des conditions d'isolement a montré que les sujets qu'on laisse jouer vingt minutes par jour avec leurs congénères conservent toute leur sociabilité et leurs capacités intellectuelles, à l'inverse de ceux qui sont soumis à un isolement total. Il suffit donc de vingt minutes quotidiennes de jeu libre pour préserver la santé mentale de ces malheureux animaux.

Mais à prétendre organiser le jeu essentiellement en vue de renforcer la santé mentale des enfants, on risquerait également de passer à côté de quelque chose de très important. Là encore, le danger consiste à « confisquer l'initiative de l'enfant ». Dieu soit loué (et l'évolution aussi), il est très difficile de confisquer l'initiative des enfants pour organiser leurs jeux dans l'intérêt de leur santé mentale. A mon avis, nous n'en savons pas encore assez pour pouvoir ainsi manipuler les jeunes dans ce domaine ou dans n'importe quel autre.

Bien entendu, le jeu peut être également considéré comme un moyen de développement intellectuel, mais, là encore (et nous y reviendrons ultérieurement), la même mise en garde s'impose en ce qui concerne les dangers de manipulation. Rien en fait n'apparaît plus souhaitable que de laisser l'enfant jouer librement dans un environnement approprié avec des matériaux riches et de bons modèles culturels dont il puisse s'inspirer. Je crois même pouvoir dire à tous ceux qui ont scrupule à contraindre les enfants à jouer pour leur extorquer tel ou tel comportement qu'ils n'ont

aucune raison de se sentir coupables, au contraire.

J'en veux pour preuve l'expérience que j'ai réalisée avec deux collègues (Kathy Silva et Paul Genova). Nous étudions le comportement d'enfants de trois à cinq ans, appartenant donc précisément au groupe d'âge qui intéresse les associations de groupes de jeux préscolaires. Nous leur avons donné à faire un petit travail intéressant. Chaque enfant devait ramener à lui un petit morceau de craie colorée placé dans une boîte transparente située hors de sa portée, et cela sans quitter sa chaise. Les enfants avaient à leur disposition toutes sortes de matériaux : des bâtons, des pinces, de la ficelle. La solution du problème consistait à fabriquer une perche suffisamment longue en assemblant plusieurs bâtons à l'aide des pinces ou de la ficelle. Lorsqu'un enfant ne trouvait pas immédiatement la solution, nous lui fournissions une succession d'indices jusqu'à ce qu'il réussisse, en commençant, par exemple, par lui demander : « As-tu pensé à quelque chose qui pourrait t'aider à résoudre le problème » ? pour en arriver à des questions du genre « Crois-tu qu'il soit possible d'attacher deux bâtons bout à bout ? ». Pour finir, tous les enfants parvinrent à résoudre le problème, même s'il nous avait fallu les guider jusqu'au bout. Je puis vous dire en tout cas que c'est le genre de jeu dont les enfants raffolent.

Nous avons divisé les enfants en trois groupes. Le premier groupe avait eu la possibilité de jouer avec les bâtons, les pinces et la ficelle et de les manipuler à loisir avant d'être confronté à notre problème. Les enfants du deuxième groupe eurent droit à de brèves indications pédagogiques avec démonstration à l'appui sur la manière d'attacher deux bâtons avec une pince, etc. Enfin, nous nous bornâmes à présenter aux enfants du troisième groupe le type de matériel qu'ils allaient utiliser en cours de jeu en leur montrant de manière très simple en quoi il consistait. Nous avons veillé à ce que tous les groupes aient *grosso modo* autant de temps pour se familiariser avec le matériel mis à leur disposition même si, à l'évidence, la qualité de cette

prise de contact n'était pas la même pour les trois groupes.

Voyons maintenant comment se sont comportés les enfants des trois groupes.

Ceux du premier groupe (qui avaient eu la possibilité de jouer préalablement avec le matériel) parvinrent plus facilement que les autres à résoudre le problème. Je serais tenté de les qualifier de « joueurs authentiques ». Non seulement ils avaient un meilleur pourcentage de réussite, mais aussi il apparut qu'ils mettaient mieux à profit nos suggestions et nos indices que les autres enfants. Qui plus est, ces joueurs authentiques avaient beaucoup moins tendance que les autres à renoncer en cours de route s'ils se heurtaient à une difficulté. Cédant moins facilement à des réactions de frustration, ils donnaient l'impression de mieux se débrouiller de façon générale. Ils savaient aller au plus simple, ayant beaucoup moins tendance à échauffer des hypothèses compliquées, etc.

Pourquoi ces enfants s'en sont-ils si bien tirés ? Pour commencer, il est apparu qu'ils vivaient cet exercice d'une manière beaucoup moins frustrante que les autres enfants. Apparemment, leurs échecs ne les troublaient pas et ils n'avaient pas non plus le sentiment de perdre la face. C'est ce qui leur permettait de commencer par les hypothèses les plus simples et aussi d'accepter plus facilement que les autres nos avis et suggestions. Ces joueurs authentiques envisageaient l'exercice comme une invitation à jouer avec un problème. Ne se sentant pas tenus de paraître efficaces ou de préserver perpétuellement leur amour-propre, ils pouvaient faire montre de liberté et d'invention.

Pour rudimentaire qu'elle soit (et je suis le premier à en convenir), cette expérience n'en est pas moins une image en réduction de la vie. Rappelez-vous la théorie de l'*Homo ludens* défendue par le grand historien hollandais Huizinga, qui voit à l'origine de la civilisation le potentiel de jeu des êtres humains, leur dimension ludique. Faut-il rappeler aussi que les grands laboratoires de physique de Cambridge ou de Copenhague, animés par un lord Rutherford ou un Niels Bohr, sont réputés pour leur climat de bonne humeur et qu'on

n'hésite pas à s'y faire des blagues ou à y raconter des histoires drôles ? Peut-être nos joueurs authentiques sont-ils, au même titre que ces chercheurs heureux, de ceux qui font leur profit des énormes dividendes psychiques que le jeu nous procure.

Mais oublions les jeux de nos jeunes amis et ceux des prix Nobel de physique pour réfléchir sur la manière dont les êtres humains viennent à bout de cette tâche gigantesque : l'apprentissage de leur langue maternelle. Je crois, en effet, pouvoir affirmer que c'est en grande partie son attitude ludique qui permet à l'enfant de maîtriser le miracle du langage. Ne nous laissons pas abuser par la dimension du langage qui est innée ou inscrite dans les gènes. Même si cet aspect existe à l'évidence, il ne doit pas nous faire oublier que la maîtrise du langage s'acquiert également pour une large part par tâtonnements et sous forme d'expériences empiriques. C'est ainsi que l'on apprend toutes sortes de notions subtiles et, par exemple, que quelqu'un qui nous demande : « Auriez-vous la bonté de me passer le sel ? » ne prétend pas mesurer les limites de notre bonté, mais nous prie de lui passer le sel d'une manière qui valorise notre complaisance. Après dix ans passés à étudier, entre autres, la manière dont les enfants apprennent à manier le langage, j'aimerais vous faire part de quelques-unes de mes conclusions qui sont liées aux questions que nous avons abordées.

L'une des premières — et des plus importantes — conclusions auxquelles je suis arrivé est que l'apprentissage de la langue maternelle est plus rapide s'il s'inscrit dans un contexte ludique. Il n'est pas rare que les diverses formes grammaticales et pragmatiques du langage apparaissent pour la première fois pendant un jeu. Considérons, par exemple, l'une des toutes premières utilisations du conditionnel par un enfant de trois ans disant à un camarade : « Si tu me prêtes tes billes, je te prête mon revolver si t'es gentil. » Il faudra beaucoup de temps avant que l'enfant parvienne à employer des tournures aussi complexes dans le contexte plus tendu et plus concret de la vie de tous les jours. Selon ce que j'ai pu constater, c'est, en

règle générale, dans les situations ludiques que l'enfant expérimente pour la première fois des énoncés complexes, ou certaines figures de rhétorique comme l'ellipse ou l'anaphore. Il y a dans le jeu un élément qui encourage d'une manière générale l'activité combinatoire, et plus particulièrement c'est cette activité combinatoire proprement linguistique qui intervient dans l'élaboration des locutions les plus complexes. Par ailleurs, il est très important que l'enfant apprenne à maîtriser son propre langage dans un contexte où ses erreurs éventuelles ne prêtent pas à conséquence. Confronté avec des adultes ou des enfants plus âgés qui insistent pour qu'il emploie une formule correcte, le jeune enfant est très souvent amené à refouler certaines expressions et il lui faudra un certain temps pour oser les expérimenter à nouveau.

Un problème extrêmement important, qui se pose aux premiers stades de l'acquisition du langage, a trait à la nécessité d'alimenter la capacité d'acquisition linguistique du sujet. Nous nous trouvons là en face d'une situation paradoxale. Le langage que les mères utilisent pour encourager leurs enfants à parler est ce qu'on appelle en termes techniques du babillage, à savoir du langage de bébé, que l'enfant peut déjà comprendre car il se situe à son niveau. Mais comment l'enfant peut-il apprendre sa langue maternelle à partir de ce langage primitif ? Il y a là un paradoxe, mais la réponse est simple. L'intérêt du babillage est qu'il permet à l'enfant d'essayer les différentes combinaisons des éléments linguistiques déjà en sa possession pour articuler des messages plus complexes et faire quelque chose de différent avec les éléments du discours qu'il maîtrise déjà. L'enfant n'apprend pas simplement les éléments du langage mais leur utilisation combinatoire comme moyen de pensée et d'action. Mais pour arriver à tenir ce discours combinatoire sur le monde, il faut apparemment que le jeune enfant soit capable de jouer avec le monde avec cette souplesse que favorise l'attitude ludique.

Des linguistes comme Ruth Weir et Katherine Nelson ont analysé dans des travaux célèbres les « conversations » des jeunes enfants qui se parlent tout seuls dans le noir une fois

couchés. Ces soliloques nocturnes sont une forme d'expérimentation à l'état pur qui permet à l'enfant de pousser à fond les possibilités combinatoires du langage. Ainsi, le fils de Ruth Weir, le petit Anthony, lorsqu'il enchaîne des expressions comme « chapeau maman », « chapeau bleu maman », « bleu chapeau maman ? Non, non non ! » fournit un exemple classique d'apprentissage empirique de la grammaire. Et quand Emmy (la fille de Katherine Nelson) passe cinq minutes à explorer dans tous les sens ce que lui a dit son père avant de l'envoyer au lit (« seuls les petits bébés pleurent, tu es une grande fille et les grandes filles ne pleurent pas »), chaque modulation sur ce thème atteste l'effort qu'elle fournit, mi-sérieuse mi-joueuse, pour dégager le sens de l'oracle paternel.

En résumé, nous sommes donc confrontés à cet intéressant paradoxe : c'est moins l'apprentissage de la langue ou de la pensée qui permet à l'enfant de développer ses prodigieuses capacités combinatoires que les occasions qui lui sont offertes de jongler avec le langage et sa propre pensée.

Je crois que nous pouvons maintenant nous poser la question concrète de savoir si nous pouvons intervenir dans les jeux dans le contexte des groupes récréatifs et jardins d'enfants, quelle forme cette intervention peut prendre et si elle est souhaitable. Permettez-moi de citer, à ce propos, le rapport que nous avons publié sur l'organisation et le fonctionnement des groupes récréatifs et jardins d'enfants à la fin des années 70 au Royaume-Uni. Je voudrais vous en rappeler les conclusions pour les situer dans une perspective un peu différente qui les rattache au problème qui nous occupe aujourd'hui.

Je ne vous apprendrai rien en vous disant qu'on a pu entendre ces dernières années un curieux discours théorique sur l'essence du jeu et la manière de l'organiser au sein des groupes. Ce discours reposait sur la conviction que certaines activités sont purement ludiques, alors que tout ce qui est plus ou moins structuré ou risqué d'inhiber en quelque manière que ce soit la spontanéité du sujet n'est pas *vraiment* du jeu. Qui plus est, le jeu *pur* devait être

libéré de toute contrainte de la part des adultes et échapper totalement à leur influence. En un mot, le jeu était un pur produit de la spontanéité individuelle. Il avait pour support typique les taches de peinture, la terre, l'eau, le sable, etc. Je pense, quant à moi, que cette théorie du jeu était d'inspiration essentiellement thérapeutique, dans la mesure où elle visait à libérer l'enfant de toute contrainte extérieure, même si elle se teintait aussi d'un romantisme à la Jean-Jacques Rousseau.

Dès le début de notre enquête sur les groupes de jeux et les contextes dans lesquels ils s'inscrivent couramment, nous nous sommes attachés à découvrir ce qui, concrètement, favorisait chez les enfants une activité ludique, riche et complexe sans nous soucier particulièrement des théories à la mode. Nous avons donc effectué nos observations, avec toute la rigueur qu'exigent des expériences vraiment sérieuses, dans l'espoir d'en apprendre un peu plus sur ce que les enfants aiment vraiment faire, leurs thèmes et matériaux favoris et sur ce à quoi tiennent la richesse et la complexité de leur jeu. Certains se rappelleront peut-être que nous avons effectué des milliers d'observations à l'aide des techniques les plus modernes et que tout naturellement, en bons chercheurs modernes que nous sommes, nous avons fini par confier nos données à un ordinateur pour lui poser quelques questions très précises. Nous lui avons demandé, par exemple, de recenser pour nous les types d'activités et de circonstances qui favorisaient des activités ludiques prolongées et/ou qui se prêtaient au plus grand nombre de variations sur un même thème. (Ce n'est pas bien difficile de procéder soi-même à ces opérations, mais quand il s'agit de trier des milliers d'observations, on est bien content de disposer d'un ordinateur.) Les résultats étaient loin d'être inintéressants.

Il s'est avéré que les matériaux à partir desquels s'édifiaient les séquences de jeux les plus longues, les plus riches et les plus complexes étaient ceux dont la structure, que l'on pourrait qualifier de finalitaire, favorisait l'élaboration d'épisodes où certains moyens étaient employés pour aboutir à une fin. Il s'agissait la plupart du

temps d'activités ou de matériaux qui permettaient à l'enfant de *construire* quelque chose. J'ajoute qu'il s'agissait d'un mode de construction dont la progression pouvait être appréciée par l'enfant sans qu'il ait à recourir aux directives ou à l'aide d'un adulte. Je dois vous avouer qu'en tête de liste de ces matériaux ne figuraient ni l'eau, ni le sable, ni la terre, ni les taches de peinture qui, quel que soit par ailleurs leur intérêt, ne favorisent pas l'activité combinatoire dont nous avons parlé et qui supposent une sorte de relation réciproque entre la fin et les moyens.

Notre ordinateur nous a également appris, ce qui n'a pas laissé de nous surprendre, que la présence d'un adulte était un élément qui favorisait une concentration prolongée et une élaboration complexe. Entendons-nous bien : cette présence ne consiste pas à être constamment « sur le dos de l'enfant » pour diriger ses activités, mais à être à portée de l'enfant de façon à le rassurer quant à la stabilité et la continuité de son environnement et à pouvoir lui fournir l'encouragement ou l'information dont il aurait éventuellement besoin. Laissez l'adulte intervenir brutalement et confisquer l'initiative de l'enfant, et le jeu perdra vite de son intérêt. D'une certaine manière, cette présence bienveillante d'un adulte ou d'un partenaire ne me paraît pas très différente du rôle déjà évoqué de l'adulte dans l'élaboration du langage parlé.

Vous serez, sans doute, heureux d'apprendre que le troisième secret que nous a révélé notre ordinateur nous était déjà bien connu, même s'il était parfois nié dans le discours à la mode ces derniers temps. On pourrait le résumer par la formule : « Quand on est seul on est perdu ; à deux on forme une équipe ; mais trois c'est déjà la foule. » Pour être plus précis, deux enfants jouant ensemble peuvent échanger des idées, négocier leurs intentions, élaborer au besoin des structures complexes et poursuivre leur activité aussi longtemps que nécessaire. Un enfant isolé éprouve de la difficulté à jouer seul indéfiniment. Et dès que trois enfants sont en présence, c'est un véritable tohu-bohu au sein duquel nul ne peut se faire entendre suffi-

samment longtemps pour faire prévaloir son opinion. Observez, au contraire, deux fillettes jouant à la maîtresse de maison sous une couverture étendue entre le dossier de deux chaises. Elles sont capables d'élaborer un scénario de vie domestique d'une subtilité et d'une richesse étonnantes. La première dit : « Voulez-vous une tasse de thé, ma chère ? », à quoi l'autre répond : « Avec plaisir, mais excusez-moi, le téléphone sonne. » Après une pause la première répond : « C'était une de vos amies ? », et l'autre répond : « Non, c'était la couturière qui me rappelait. » Et ainsi de suite pendant cinq minutes. Il est peut-être plus difficile de comprendre pourquoi l'enfant isolé et laissé à lui-même éprouve une telle difficulté à rester concentré sur ce qu'il fait. Je crois que la réponse est liée à une observation qui a été faite par pratiquement tous les spécialistes du développement de l'enfant au cours des cinquante dernières années. La pensée et l'imagination se développent fréquemment à partir d'un dialogue avec un partenaire ; sans l'appui de celui-ci, la construction s'effondre très vite, au moins chez le très jeune enfant. Le développement de la pensée est peut-être dans une large mesure déterminé par la possibilité d'un dialogue progressivement intériorisé jusqu'à ce que l'enfant puisse le poursuivre tout seul dans sa tête.

Je voudrais, enfin, vous faire part d'une dernière conclusion de notre enquête sur ce qui fait la richesse du jeu, conclusion dont je dois dire qu'elle m'a quelque peu surpris. Il s'avère qu'un enfant qui est amené, dans le cadre d'une classe ou d'un groupe, à participer à un moment quelconque de la journée à une activité intellectuelle relativement élaborée aura une activité ludique plus riche et plus complexe lorsqu'il se retrouvera tout seul. Tout se passe comme si l'activité ludique *collective* de la classe servait de modèle de jeu libre à l'enfant laissé à lui-même.

Cela nous amène à nous demander dans quelle mesure les conclusions de ce genre de recherches peuvent aider l'animateur de groupes récréatifs à mieux façonner les jeunes esprits qui lui sont confiés. La réponse à cette question n'est pas simple. On *peut*, certes, améliorer l'équipement

et l'atmosphère de ces groupes de manière à favoriser la concentration des enfants et enrichir leurs jeux, et cela n'est pas bien compliqué. C'est ce que nous faisons par l'intermédiaire de notre organisation en encourageant la construction ou l'achat de meilleurs matériels et le recours à de meilleures approches des activités ludiques. Mais il y a plus intéressant, à savoir la manière dont les animateurs de groupes récréatifs et les enseignants de maternelles peuvent améliorer la qualité du jeu des enfants. On est surpris de constater qu'il faut bien peu de choses pour susciter de petits miracles. Nous avons constaté, par exemple, que la simple écoute d'un enregistrement de leur dialogue avec les enfants — et cela sans intervention extérieure — suffit fréquemment aux maîtres pour qu'ils décèlent immédiatement ce qui va et ce qui ne va pas, par exemple, leur tendance à surestimer ou à sous-estimer la capacité des enfants à prendre et à conserver l'initiative dans la conversation ou encore leur excès de dirigisme ou de laxisme, etc. Il n'est pas rare que des animateurs de groupes de jeux, après avoir écouté l'enregistrement d'une séance avec les enfants dont ils étaient responsables, s'exclament : « Mais bien sûr ! » « Je n'écoute pas suffisamment pour entendre ce qu'ils ont à dire », ou encore « Je me fais l'effet d'une espèce de pompier, plus soucieux de limiter la casse que d'aider les enfants à réaliser leur projet ». Ils savaient, donc, intuitivement ce qu'ils auraient dû faire, mais ils avaient souvent été débordés par la situation. Il n'est nul besoin d'une psychanalyse pour remettre ces enseignants sur la bonne voie ! Par exemple, notre ordonnateur nous a appris, à notre grande surprise, que les jeunes enfants des groupes récréatifs n'adressaient la parole aux adultes qu'une fois toutes les neuf minutes en moyenne et souvent pour échanger des banalités. Quelques petites expériences qui avaient pour but de confronter les animateurs avec leur pratique se sont révélées prometteuses. Les animateurs ont, ainsi, constaté qu'ils pouvaient aménager leur travail de telle sorte que l'un d'entre eux soit toujours disponible pour une participation plus active. Cela a largement contribué à améliorer la

qualité, la fréquence et la durée des échanges avec les enfants. Les animateurs s'intéressaient progressivement à ce qui pouvait être fait. Qui dit intérêt dit prise de conscience, ce qui aboutit presque inévitablement à un progrès.

Je doute fort qu'aucune de ces interventions fasse véritablement de nous des architectes de l'âme humaine. Notre rôle est plus simplement de créer des situations qui favorisent la richesse de l'activité ludique. Il se trouve que je suis convaincu que cette activité façonne de meilleurs êtres humains lorsqu'elle est riche, complexe et soutenue que lorsqu'elle est pauvre, superficielle et irrégulière. Dans cette mesure, je suppose que je suis un architecte ou, peut-être, tout simplement un être humain encombré de préjugés bizarres.

Brièvement, et pour conclure, le jeu n'est pas seulement une activité enfantine. Pour l'enfant comme pour l'adulte, c'est une façon d'utiliser son intelligence ou, mieux encore, une attitude vis-à-vis de l'utilisation de l'intelligence. Le jeu est un banc d'essai, une serre chaude où l'on peut expérimenter les moyens de combiner la pensée, le langage et l'imaginaire. Et de même que les plantes peuvent étouffer dans un jardin ou dans une serre par manque de place, il est également possible de créer un climat où le langage et la pensée ne pourront pas se développer et produire les fleurs que l'on pouvait espérer. Inversement, il existe aussi beaucoup de moyens de favoriser ce processus de croissance.

Rappelons-nous, en tout cas, que les enfants qui jouent ne sont pas isolés et que l'isolement n'est pas ce qui leur convient le mieux, même s'ils ont besoin d'être seuls de temps en temps. Si fort que soit ce besoin de solitude de l'enfant, il lui faut aussi pouvoir combiner les idées qui germent dans sa tête avec celles de ses partenaires. Qualifier cette démarche de transactionnelle, appelez-la comme vous voulez, il s'agit de toute manière de l'essence, non seulement du jeu, mais aussi de toute pensée humaine. L'école ne saurait se borner à cultiver la spontanéité de l'individu, car l'être humain a besoin de dialogue, et c'est ce dialogue qui fournira à l'enfant les modèles et les techniques qui lui

permettront de fonctionner de manière autonome.

Je terminerai en disant que le jeu libre donne à l'enfant une première possibilité absolument déterminante d'avoir le courage de penser, de parler et peut-être d'être vraiment lui-même. ■