

Le génie du jeu

Sally Jenkinson

Rudolf Steiner Schools Fellowship, Royaume-Uni

Téléchargeable à cette adresse : <http://waldorflibrary.org/journals/15-gateways/311-autumn-1997-issue-33-the-genius-of-play>

Génie : préposé, esprit tutélaire, etc. [OED]

En utilisant à la fois des recherches récentes et des documents publiés, cet article indique quelque chose de la profondeur, de la largeur et de la complexité du jeu des enfants. Il établit un parallèle entre le jeu créatif de la petite enfance et notre relation avec l'art, la littérature et le théâtre en tant qu'adultes matures. Il avance l'argument que l'imagination est à la fois un véhicule de la créativité humaine et une force sociale vitale qui nous conduit, par la pensée empathique et l'imitation, au royaume de « l'autre ». Il soutient que refuser aux enfants le droit de jouer, c'est risquer la privation culturelle, sociale et personnelle.

Malgré l'existence de nombreux excellents livres et articles sur l'importance du jeu, le mot « jeu » est toujours lu, du moins dans le lexique des décideurs de l'éducation, comme le négatif et la polarité opposée du « travail ». Le jeu est considéré comme un euphémisme pour engagement inutile, frivole - ou pour ne faire rien ; alors que le travail suggère une activité sérieuse et déterminée. Le travail est digne : jouer une simple diversion.

Le « Start Right », Document britannique sur l'éducation des enfants d'âge préscolaire, publié en 1994, réconcilie temporairement l'opposition entre le « Travail » et le « Jeu » en déclarant quelque peu paradoxalement que : « *Le jeu est le travail sérieux de l'enfance* ». Ici enfin, on trouvait un endossement bienvenu du jeu ; une reconnaissance que les enfants pouvaient travailler et jouer *en même temps* - un principe que les éducateurs des premières années connaissent depuis des années. Il confirme l'idée que bien que le jeu d'enfants soit léger et plein de charme, il est aussi sérieux et digne ; avec une profondeur et une dimension qui exigent notre patiente observation et notre respect. Comme Huizinga le déclare :

« Le jeu est une chose par lui-même. Le concept de jeu en tant que tel est d'un ordre supérieur à celui du sérieux. Car le sérieux cherche à exclure le jeu, alors que le jeu peut très bien inclure le sérieux. » [(1949) op. Cit. Dans Eisen, 1990: 7]

Cette citation a été tirée du très émouvant et parfois très déchirant livre de George Eisen « *Children and Play in the Holocaust* », dans lequel il suggère que les enfants dans des circonstances aussi pitoyables étaient incapables de jouer d'une façon qui était autre que sérieuse. Qu'ils aient encore eu besoin de jouer est peut-être le plus poignant témoignage de l'importance du jeu - il porte effectivement atteinte à la notion de jeu comme étant purement une activité frivole. Eisen lui-même considère le jeu des enfants, leurs jeux parmi les ombres, comme l'un des mystères de cette époque tragique.

Jouer avec un but ?

Il y a maintenant trois ans que le document Start Right a été publié et, tout à coup, un nouvel

ensemble de cibles, de résultats et de critères d'évaluation qui représentent un changement radical de la pensée éducative, - qui sont fermement en place et fonctionnent comme leader de l'impulsion pédagogique -, est à nouveau à l'ordre du jour. Enfants occupés à jouer au travail sérieux de l'enfance – méfiez-vous !

Le besoin urgent de respecter les objectifs signifie que, pour de nombreuses institutions, le jeu est marginalisé ou est utilisé exclusivement comme outil d'apprentissage. Le modèle cognitif « apprenez comme vous jouez », qui exige que les enfants dirigent leur jeu vers des résultats prédéterminés et spécifiques, a des avantages éducatifs clairs ; les enfants se réjouissent vraiment d'apprendre de cette façon et comme méthode d'acquisition de connaissances, ça fonctionne. Cependant, un régime trop riche de cette sorte de jeux « pré-cuisinés » peut priver l'enfant de la fraîcheur, de la nourriture et de la vibration du jeu ouvert librement choisi, et éventuellement ternit la palette. Comme tous les bons observateurs de jeu le savent, la grande fascination du jeu vraiment créateur est son imprévisibilité. L'inattendu et parfois les étonnants tourbillons qui composent le journal vivant du jeu au cours de la journée, démontrent la portée, la profondeur et la pure énergie de l'imagination de l'enfance qui, dans le jeu libre, « *avance simultanément sur plusieurs plans de pensée à la fois.* » (Lowenfeld 1935: 177). Utiliser le jeu comme un moyen pour une finalité, quelque part, manque le point de ce qu'il a vraiment à offrir, comme si nous devions lire de la grande littérature uniquement comme une aide à l'amélioration de notre orthographe.

L'art de jouer et le jeu comme art

Ce que les enfants font réellement quand ils jouent est un problème complexe et fascinant. Suite aux travaux de Lowenfeld, Drummond, Selleck et autres, je dirais qu'une partie de ce que les enfants représentent dans leur jeu est une expression indifférenciée de ce que nous serons amenés à appeler plus tard de l'art, de la littérature et du théâtre. Dans une sorte de métamorphose perpétuelle, les enfants se déplacent immédiatement du fantastique au quotidien et reviennent au fantastique, en une scène ininterrompue de « la pièce ». Ils jouent comme l'esprit les déplace : le même esprit accompagnateur, suggérerai-je, qui inspire plus tard nos éruptions créatives en tant qu'adultes.

Je me souviens d'un incident dans mon propre jardin d'enfants qui montre que, même dans l'enfance, la distinction entre l'art et le jeu n'est pas facile à faire. Qui peut dire où l'art commence et où le jeu finit ? Un petit garçon avait été voir un dauphin durant le week-end ; une expérience qui l'avait vivement ému. Le lundi matin, il vint au jardin d'enfants en poète souffrant de sa muse, avec un ardent désir d'exprimer et de recréer ses pensées et ses sentiments, et de revivre son expérience. Avec une touche sûre, il prit un long voile bleu, l'étendit sur le sol, le posa sur lui sur son ventre, croisa ses pieds pour faire une queue et doucement agitait ses jambes de haut en bas. Sa participation était si absolue et son imitation si parfaite que vous pouviez presque entendre l'eau gicler autour de ses pieds. J'eus l'impression d'être témoin de la création du corps d'un poème ou d'une belle pièce d'art. C'était un hommage personnel d'un petit garçon au dauphin qui l'avait tellement impressionné. Dans « l'art » de sa pièce, son corps et son voile devinrent sa peinture, sa palette et sa toile alors que, de sa propre façon « enfantine », il apportait son expérience profondément sentie à une expression exquise.

Notre recherche

Dans une récente étude à petite échelle menée pour l'Institute of Steiner Waldorf Education, un groupe demanda à étudier les enfants dans leur jeu libre. Notre objectif était de découvrir ce à quoi

ils jouaient vraiment et de classer certains des différents types de jeu. L'un des étudiants diplômés, Edward Marks, observa un groupe de douze enfants du jardin d'enfants Ringwood Waldorf. Bien que ces études soient sujettes à subjectivité, Edward s'est efforcé d'être rigoureux et respectueux dans ses méthodes. Il n'a jamais interféré, ni non plus posé de question - car il estima que toute implication de sa part modifierait et affecterait subtilement le jeu. Il était également conscient que les enfants ont un instinct infailible pour savoir quand ils sont observés et jouent à amuser la galerie ou se ferment comme une huître, alors il s'occupa de petites tâches comme de la couture et prit ses notes discrètement. Il avait l'intention d'être une présence amicale sans déranger les enfants. La durée de jeu créatif durait un peu plus d'une heure et demie chaque matin et, sur une période de onze jours, Edward pu observer près de dix-sept heures de jeu ininterrompu. Pendant ce temps, il enregistra un total de cinquante-quatre « thèmes » - qui avaient tous été initiés par les enfants. L'enseignant intervenait également aussi peu que possible, seulement pour faire des suggestions utiles ou pour donner une direction quand cela semblait absolument nécessaire.

La liste suivante est une sélection de quelques-uns des thèmes :

- chevaux et maîtres
- usine de fromage
- usine de papier
- vaisseau spatial et dragon
- vraiment grande maison ou château
- maisons sombres (avec lanterne)
- voyage en voiture – en tant que souris
- cuisine
- repassage
- trains et moteurs
- forêt
- café
- grande école
- serpents (mamans, papas, etc.)
- insectes
- pêcher
- navire
- poupée en tant que bébé
- magicien de la maison noire
- maison de poupée faite maison pour petites poupées
- recevoir beaucoup de visiteurs
- achats
- chat

Les thèmes découlaient les uns des autres, impliquant différents groupes d'enfants à des moments différents, et permettant que les inspirations pour tel jeu naissent et tombent dans une sorte de rêve coopératif de l'imagination. De nouveaux systèmes de croyances furent inventés et volontairement adoptés dans un processus que Coleridge a compris comme :

« Cette suspension volontaire de l'incrédulité sur le moment, qui constitue la foi poétique. »

Parfois, un thème était joué et ensuite abandonné, pour être relancé plus tard, parfois pas avant le jour suivant. Les thèmes étaient joués de diverses façons, notamment cela incluait : le jeu socio-dramatique ; le jeu solitaire ; jeu exploratoire ; jeu impliquant des leaders et des suivants ; jeu qui a suivi un « scénario » (par exemple, Peter Pan et Wendy firent une brève apparition) et il y avait beaucoup de reconstitution d'histoires de marionnettes dans lesquelles le récit, le dialogue et la « scénographie » étaient tous fortement marqués. Les marionnettes qui tombaient étaient repositionnées et ordre était donné par l'auteur de « rester » !

Les enfants généralement donnaient un nom à leurs jeux comme un moyen de définir leur sujet et de signaler le début d'un jeu particulier. Nommer le jeu permettait également à chacun d'entrer dans la même sphère imaginative. Les rôles étaient affectés et les personnages définis et affinés à mesure que l'action progressait. Ce processus de définition était très important pour eux ; tout comme notre littérature utilise des titres, des têtes de chapitres et des descriptions de personnage, cela aidait les enfants à établir un cadre significatif pour leur récit de jeu.

« *Nous sommes des souris malicieuses, ouais ?* », était le titre et le chapitre d'ouverture d'un jeu. Plus tard, des connaissances à propos de ce que les souris mangent et ce qui les menace a été ajouté (fromage et chats). Plus loin, les chapitres comprenaient des souris entrant dans une voiture (avec un panier symbolique pour le volant) ; des souris en courses pour acheter de la nourriture et inévitablement, des souris chassées par les chats.

Non seulement devaient être établies les définitions partagées, mais aussi l'accord sur ce qui était permis dans un jeu particulier. Deux garçons furent entendus ayant une conversation à propos de la maison qu'ils avaient déjà construite, pour savoir si elle pouvait ou ne pouvait pas devenir un château ; après de longues délibérations, ils conclurent finalement un accord mutuel et décidèrent que cela serait possible. (Ces importantes négociations sociales ne se produisaient pas au bureau ou à la table de travail.)

Certains jeux étaient fugaces, par exemple, un morceau de bois devenait un saxophone savamment joué sur lequel les gestes de l'enfant recréaient fidèlement l'observation originale, jusqu'au moindre détail. D'autres jeux étaient soutenus et complexes. Les enfants créaient une succession de « mondes » qui, bien que parfois fantastiques, représentaient néanmoins un tout cohérent ; chacun avec ses propres symboles, sa propre structure et ses ensembles d'accessoires. Un point particulier était généralement choisi pour fonctionner comme porte dans une variété de différentes versions du jeu de la maison. Ce seuil était devenu le signe et le symbole convenus des limites et de la possession. Le caractère sacré de la porte, en tant que caractéristique centrale soutenant les jeux de maison, semble être reconnu universellement. L'entrée par un autre itinéraire n'est tout simplement pas autorisée ; si les enfants commencent à entrer par les murs, cela signale habituellement la rupture du jeu. C'était l'une des nombreuses « règles » auto-imposées qui furent acceptées par le groupe. Une série d'accessoires plus tangibles furent également utilisés pour soutenir l'activité de jeu. Dans la syntaxe de leur jeu, ces accessoires physiques fonctionnaient comme des métaphores instantanées, adaptables et suprêmement interchangeable : les marrons (châtaignes) devenaient des allumettes ; les ficelles des serpents ; un morceau de bois de la taille d'une main un téléphone mobile.

La capacité à donner à un objet un ordre d'existence différent est un vrai talent d'enfant. L'enfant

devient le créateur de l'objet de jeu et investit quelque chose de lui-même dans sa création ; il a cherché et trouvé là quelque chose, un reflet de son propre don créatif peut-être. Picasso, dans un processus qui reflétait cette activité d'enfance, nous a apporté l'art ludique de l'objet trouvé et nous a ouvert les yeux sur de nouvelles façons de voir - quelque chose que nous pourrions aussi bien apprendre de nos enfants, si seulement nous regardions.

En plus de donner vie aux objets, les enfants de Ringwood, comme mentionné ci-dessus, créèrent également des mondes imaginaires, parfois seuls et parfois ensemble. David Cohen (Cohen 1987: 109) donne un bel exemple d'un monde imaginaire ou « paracosme » appelé Gondal. Ce monde, créé par les deux sœurs Brontë, Charlotte et Emily, était remplie de fringants officiers militaires romantiques ! Elles croyaient qu'elles avaient appris à concevoir des personnages intéressants et des intrigues à travers leurs jeux de jeunesse avec Gondal. Cela ressemble à enfoncer les portes ouvertes de suggérer que les inspirations qui découlent des créations de ce monde de l'enfance viennent de la même veine riche que nous touchons plus tard quand nous écrivons des histoires ou des poèmes en tant qu'enfants plus âgés ou qu'adultes. Pour ceux tenant à promouvoir des programmes littéraires excessivement formels, cependant, cela semble n'être pas du tout évident. C'est l'imagination, après tout, qui crée la bonne littérature, pas la capacité d'écrire des lettres.

L'utilisation de la libre imagination et la possibilité qu'elle donne pour aller au-delà des limites d'une difficile situation a également été un cadeau leur sauvant la vie pour ceux qui se trouvaient en captivité ou dans la clandestinité, comme Brian Keenan, John McCarthy et beaucoup d'autres en ont témoigné. Les mots d'Eisen parlent pour eux tous : « *Avec l'aide de l'illusion, on peut symboliquement démolir les limites physiques d'une petite pièce ou d'un bunker* » (Eisen 1996: 72)

Dans l'étude de Ringwood, une grande partie du jeu s'est concentrée autour des enfants « étant » quelqu'un ou quelque chose d'autre, et je dirais que c'est ici que le génie du jeu commence à éveiller la sensibilité sociale et l'intuition à un niveau très profond, à travers l'activité ludique de l'empathie imaginative.

Voici quelques exemples de l'étude :

« *Tu peux être la grande écolière.* » (Comment les grandes écolières se sentent-elles, agissent-elles ?)

« *Je suis un astronaute* » (Comment un astronaute pourrait-il se comporter et quelles craintes pourrait-il avoir? Comment pourrait-il faire face à des défis ?)

« *C'est la porte de mon jardin d'enfants.* » (Maintenant je peux être aussi bon ou aussi désagréable que mon propre professeur.)

« *Vous êtes une souris ?* » « *Non, je suis un prince.* » (Vous devez donc me traiter de façon très différente.)

« *Que puis-je être ?* » (Tout ce que vous voulez !)

La question, « *Qui suis-je dans ce jeu ?* » et « *Comment dois-je être dans mon nouveau moi ?* » est une préoccupation majeure pour la plupart des jeunes joueurs. A travers le jeu imaginaire, et en particulier par le jeu socio-dramatique, les enfants sont capables d'exprimer et d'explorer leurs propres points de vue et leurs sentiments, et comme Jane Hislam l'observe avec perspicacité, ils sont également capables d'explorer des sentiments qui ne sont pas nécessairement les leurs. (Moyle, Hislam et coll., 1994). Dans la magie de l'imitation empathique, qui est tout à fait différente de la copie, les enfants vivent de manière imaginaire dans l'expérience de « l'autre ». Ensuite, guidés par

l'inspirant esprit du jeu, la capacité de « lire » les pensées et les sentiments des autres commence à s'éveiller et le voyage vers la littérature émotionnelle commence.

Cette capacité, est absente chez la plupart des enfants atteints d'autisme. Dans son livre, *The Development of Play*, David Cohen fait valoir que bien que les enfants autistes jouent avec des objets, en les bougeant autour et ainsi de suite, ils ne s'engagent presque jamais dans le jeu prétendu ou imaginaire. Il suggère que c'est parce que les enfants autistes trouvent impossible de développer une théorie de l'autre esprit. Comme les adultes atteints du syndrome d'Asperger, ils pourraient savoir ce que les larmes sont, mais pas ce qu'elles signifient. La plupart des enfants autistes sont incapables de percevoir ce qu'une autre personne pourrait penser ou sentir parce que, malheureusement, ils sont enfermés dans leur propre monde. (Cohen 1996: 166).¹

Tina Bruce donne l'exemple d'un enfant qui commence à explorer, à travers l'imitation non sentimentale, les différentes pensées, différents sentiments et expériences de quelqu'un d'autre.

« Une jeune fille, Jo, rejoignit une classe de la crèche. Jo avait un bras artificiel et deux filles, Nadia et Jody, étaient fascinées quand elle l'ôta au moment de l'histoire parce qu'elle ne voulait pas le porter tout le temps. Cet après-midi en question, les enfants jouèrent ensemble et Nadia fut Jo. Par son jeu, Nadia entra dans un monde alternatif au sien, dans lequel elle n'avait pas de bras. Elle utilisa toute sa connaissance de ce que sont les bras et en vint à connaître Jo comme jamais elle l'avait fait auparavant. »(Bruce 1994: 117)

Une société qui est incapable de vivre dans l'expérience ou les sentiments de « l'autre » est une société qui peut être décrite comme culturellement autiste. Je crois que grâce à leur propre jeu, les enfants peuvent favoriser et développer les qualités qui fourniront un puissant antidote à l'« autisme culturel » qui menace notre société aujourd'hui.

En faisant confiance à la sage tutelle de l'esprit du jeu, nous, éducateurs pouvons être des partenaires dans la création d'un avenir social. Dans le « rapide, maintenant, ici, maintenant, toujours » de leur jeu, les enfants apprennent ce que signifie être un être humain. Ils ont besoin de notre soutien et de notre compréhension dans ce domaine extrêmement redoutable. (Eliot 1942)

Références et bibliographie :

- Ball, Sir C. (1994) *Start Right Document*. RSA.
Bruce, T. (1994) *Time to Play in Early Childhood Education*. Hodder & Stoughton.
Cohen, D. (1993) *The Development Of Play*. Routledge.
Drummond M. J. and Pollard, A. (1993) *Assessing Children's Learning*. David Fulton.
Eisen, G. (1990) *Children at Play in the Holocaust: Games among the Shadows*. The University of Massachusetts Press.
Eliot, T. S. (1970) *The Complete Poems and Plays*. Faber and Faber.

¹ NDT : Notez que l'article date de 1997 ; des études plus récentes tendent à remettre totalement en question de telles affirmations et vont dans le sens de la réhabilitation de l'empathie des autistes qui seraient en fait, inversement, tellement empathiques qu'ils ne peuvent gérer cette intensité. Cette partie de l'article est donc grandement sujette à caution. Pour un article grand public, mais en anglais: http://www.huffingtonpost.com/entry/autism-empathy-brain-research_us_56f92575e4b014d3fe237413 et ici en français : <https://www.planetesante.ch/Magazine/Bebes-enfants-et-adolescents/Autisme/Les-personnes-autistes-peuvent-avoir-de-l-empathie> et <http://www.espritsciencemetaphysiques.com/theorie-syndrome-d-asperger-empathie.html>

Hislan, J, Ed by Moyles, J.R. (1994) The Excellence of Play. Open University Press.
Lowenfeld, M. (1935) Play in Childhood. Victor Gollancz.
Marks, E. (1997) Observations of Children. (Unpublished material)
Selleck, D. et al (1997) Reflections on Early Education and Care. BAECE.
Steiner, R. (1996) The Education of the Child. Anthroposophic Press, first published in 1907.
Steiner, R. (1988) The Gospel of St. Luke, Rudolf Steiner Press, first published in 1909.

Charte pour le jeu des enfants

Les enfants jouent le mieux :

- Quand les adultes sont vigilants mais pas intrusifs, quand un terrain sûr prête courage à leurs découvertes et à leurs aventures ;
- Quand leur confiance en la vie est entière, quand ils accueillent l'inconnu, et sont sans peur.
- Quand le monde est partagé avec eux. Quand il y a de la place et de l'espace qu'ils peuvent s'approprier.
- Quand leurs jeux sont libérés des agendas des adultes et que leurs transformations ne nécessitent aucun résultat final.
- Quand leurs sens sont directement liés à la nature et aux éléments.
- Quand ils sont libres de devenir cueilleurs, faiseurs et créateurs du monde, à leur moment et à leur manière.
- Quand ils peuvent jouer avec les autres et établir des relations.
- Quand ils peuvent jouer seul, être solitaire et privé.
- Quand ils peuvent devenir de nouveaux « moi » à travers leurs jeux avec les autres et dans leur propre imaginaire.
- Quand ils peuvent se révéler eux-mêmes, leurs joies, leurs souffrances et leurs préoccupations, sans la crainte du ridicule, et quand le mystère et l'imagination ne sont pas niés par le fait.

© Sally Jenkinson, de The Genius of Play

ISBN: 978-1-903458-04-4

Presse Hawthorn

[Www.hawthornpress.com](http://www.hawthornpress.com)

Alliance pour l'enfance

[Www.allianceforchildhood.org](http://www.allianceforchildhood.org)