

LE ROLE DU JEU DANS LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

par

L.S. VYGOTSKI

(Voici une traduction à partir du texte en espagnol tiré du livre “ *El desarrollo de los procesos psicologicos superiores* ” édité par Grijalbo à Barcelone, dans la collection *Crítica*. Ce livre est lui-même la traduction de l’ouvrage en américain “ *Mind in Society. The development of higher psychological processes* ”. D’après le prologue à l’édition américaine, le présent texte sur le jeu et le développement, qui est le septième chapitre du livre, est celui d’une conférence prononcée par Vygotski à l’Institut Pédagogique de Léningrad en 1933, et publiée dans *Voprosi Psikhologii [Problèmes de Psychologie]* en 1966, n°6, pp. 62-72.)

Il y a deux raisons qui empêchent d’utiliser la catégorie de plaisir pour définir le jeu de l’enfant en tant qu’activité. Premièrement, parce qu’il existe beaucoup d’activités à l’origine d’un plaisir bien plus grand chez le tout petit, comme peut l’être, par exemple, la succion d’une tétine, bien qu’elle ne le rassasie pas. Deuxièmement, parce qu’il est des jeux au cours desquels l’activité ludique n’est pas plaisante en soi, par exemple des jeux qui ne sont source de plaisir que si l’enfant trouve le résultat intéressant ; le plus souvent c’est le cas des enfants en fin d’âge préscolaire ou en tout début d’âge scolaire. D’ordinaire, les jeux sportifs (non seulement les sports athlétiques, mais aussi tous les jeux qui sont l’occasion de perdre ou de gagner) sont pénibles pour l’enfant si le résultat lui est défavorable.

De même que nous considérons le plaisir insuffisant à définir le jeu, il me semble que les théories qui ignorent que le jeu complète les besoins de l’enfant débouchent sur une intellectualisation pédante du jeu. Nombreux sont les théoriciens qui, traitant en termes généraux du développement de l’enfant, ont sous-estimé les besoins des petits (compris au sens le plus large pour y inclure tout ce qui incite à l’action). On décrit fréquemment le développement de l’enfant comme s’il s’agissait du développement de ses fonctions intellectuelles ; tout enfant se présente à nous comme un théoricien qui, caractérisé par un niveau de développement intellectuel plus ou moins élevé, passe d’un état au suivant. Mais, si l’on ignore les besoins de l’enfant, tout autant que les incitations qui le pousse à agir, jamais nous ne pourrons comprendre sa progression d’un état évolutif à l’autre, car toute avancée est liée à un profond changement des stimuli, penchants et incitations. Ce qui était du plus haut intérêt pour le nourrisson cesse d’avoir la moindre importance pour l’enfant qui fait ses premiers pas. La maturation des besoins est un thème central de cette discussion, car nous ne

pouvons pas ignorer que l'enfant satisfait nombre de ses besoins à travers le jeu. Incapables de comprendre le caractère particulier de ces besoins, nous ne pourrions discerner la singularité du jeu en tant que forme de l'activité.

Un petit enfant tend à satisfaire ses désirs immédiatement ; normalement le laps de temps écoulé entre le désir et sa satisfaction est très court. Jamais nous ne verrons un enfant de trois ans désirer faire quelque chose trois jours plus tard. Cependant, arrivé à l'âge scolaire, apparaissent beaucoup de tendances irréalisables et des désirs en sursis. Je suis quant à moi convaincu que si les besoins non satisfaits immédiatement n'advenaient pas à l'âge scolaire, le jeu n'existerait pas, puisqu'il semble émerger au moment même où l'enfant découvre l'existence de tendances irréalisables. Supposons qu'un petit (d'à peu près deux ans et demi) soit pris d'un désir, par exemple, occuper la place de sa mère. Il la désire immédiatement. S'il ne parvient pas à satisfaire son souhait tout de suite il se peut qu'il frappe des pieds sur place, mais à l'instant d'après son attention peut être attirée ailleurs et ainsi il peut se calmer en oubliant son désir. Au début de l'âge préscolaire, quand apparaissent les désirs qui ne peuvent trouver immédiatement d'issue favorable pas plus qu'être oubliés, alors même qu'est encore présente la tendance à l'assouvissement immédiat, propre de l'état précédent, le comportement de l'enfant subit une profonde transformation. Pour résoudre cette tension, l'enfant d'âge préscolaire entre dans un monde illusoire et imaginaire, là où ses désirs irréalisables retrouvent une place : c'est ce monde que nous appelons le jeu. L'imagination constitue un nouveau processus psychologique pour l'enfant ; il est absent de la conscience des nourrissons et totalement étranger aux animaux. Il est une forme spécifiquement humaine de l'activité consciente. Comme pour toutes les fonctions cognitives, l'activité est au principe de l'imagination. Le vieux proverbe qui affirme que le jeu de l'enfant est l'imagination en action mérite d'être renversé : pour les adolescents et les enfants en âge scolaire l'imagination est un jeu sans action.

De ce point de vue, il est indiscutable que le plaisir dérivé du jeu préscolaire est gouverné par d'autres motifs que ceux de la succion d'une tétine. Néanmoins, cela ne signifie pas que le jeu soit toujours le résultat d'un désir insatisfait (comme, par exemple, quand un enfant veut monter dans une auto de location, et ne parvenant pas à satisfaire immédiatement son désir, s'enferme dans sa chambre pour y faire mine de conduire une voiture). Cependant les choses n'adviennent que rarement de cette façon. D'autre part, l'existence de ces émotions généralisées au cours du jeu ne signifie nullement que l'enfant comprenne les motifs qui concourent à son apparition. Sous ce rapport, le jeu est substantiellement différent du travail et des autres formes d'activité.

La recherche de critères pour distinguer le jeu de l'enfant des autres formes d'activité nous permet donc de conclure que dans le jeu l'enfant crée une situation imaginaire. Ce n'est pas là une idée neuve dans le sens où la notion de situations imaginaires au cours du jeu a toujours été acceptée ; cependant, au début elles étaient considérées comme un exemple d'activité ludique. La situation imaginaire n'avait pas valeur de définition du jeu en général ; elle n'était regardée qu'en tant qu'attribut des sous catégories de celui-ci.

J'estime que ces idées ne sont pas satisfaisantes sur trois points. En premier lieu, considérer que le jeu est symbolique fait courir le danger de le prendre pour une activité similaire à l'algèbre ; autrement dit, le jeu tout comme l'algèbre pourraient être compris comme un système de signes généralisant la réalité, sans leur attribuer aucun des caractères qui, je pense, sont spécifiques du jeu. L'enfant tiendrait du spécialiste de l'algèbre incapable d'en écrire les symboles, mais en état de les représenter par le truchement de ses actions. Je suis convaincu que le jeu n'est pas exactement une action symbolique, au strict sens du terme, de sorte qu'il faut encore élucider le rôle de la motivation dans le jeu. En second lieu, cet argument qui souligne l'importance des processus cognitifs oublie non seulement la motivation qui pousse l'enfant à agir, mais tout autant ses circonstances. Enfin, les approximations réalisées jusqu'à présent ne nous sont d'aucune aide pour comprendre le rôle qu'occupe le jeu dans le développement ultérieur.

Si n'importe quel type de jeu représente la réalisation ludique de tendances non satisfaites immédiatement, les éléments des situations imaginaires donneraient automatiquement le ton émotionnel du jeu. Attardons-nous sur l'activité de l'enfant au cours du jeu. Que signifie la conduite du tout petit dans une situation imaginaire ? On sait bien que le développement du jeu avec des règles commence à la fin de l'âge préscolaire et se poursuit pendant l'âge scolaire. Un ensemble de chercheurs, bien qu'étranger au champ du matérialisme dialectique, s'est approché de cette solution en suivant la recommandation de Marx qui affirme que " l'anatomie de l'homme est la clé de l'anatomie du singe ". Ils ont entrepris leurs études et recherches sur les premiers jeux de l'enfant à la lumière du jeu basé sur des règles dont le développement est plus tardif, et ont conclu de leurs observations, que le jeu qui comporte une situation imaginaire est, de fait, le jeu pourvu de règles.

Nous pourrions aller plus avant et assurer qu'il n'est point de jeu sans règle. La situation imaginaire de n'importe quel type de jeu contient déjà en soi certaines règles de conduite, bien qu'elles ne se forment pas explicitement ni par avance. La fillette imagine qu'elle est sa mère et que la poupée est sa fille ; elle est, par conséquent, obligée d'observer les règles du comportement maternel. Sully a montré que les petits en particulier parviennent à faire

coïncider la situation ludique et la réalité¹. Il a rapporté le cas de deux sœurs de cinq et sept ans qui se disaient : “ Nous allons jouer à être sœurs. ” Elles jouaient dans une situation réelle. Dans certains cas j’ai pu découvrir aisément ce type de jeu d’enfants. Il est facile, par exemple, de tomber sur un enfant qui joue à être enfant tandis que sa propre mère tient le rôle de mère, c’est à dire, en train de jouer à ce que chacun est en réalité. Cependant, comme le souligne Sully, il est une différence essentielle : la fillette qui joue essaye d’être selon ce qu’elle croit qu’une sœur doit être. Dans la vie réelle la fillette se comporte sans penser qu’elle est la sœur de sa sœur. Dans le jeu d’être sœurs, elles sont toutes deux absorbées par la représentation de leur rôle respectif ; le fait de décider à jouer à ce jeu les oblige à respecter un certain nombre de règles de conduite. Seules les actions qui s’ajustent à ces règles ont droit de cité dans ce jeu : elles portent les mêmes vêtements, parlent de façon identique, en somme elles réalisent tout ce qui souligne leur relation de sœurs vis à vis des adultes et des étrangers. L’aînée, prenant sa cadette par la main, lui raconte des histoires à propos des autres personnes : “ Ceci est à eux, pas à nous. ” Cela signifie : “ Ma sœur et moi faisons les mêmes choses et les autres nous traitent de la même façon, mais ils traitent les autres différemment. ” L’idée d’égalité en tout ressort bien de cet exemple. Elle est liée au concept de sœur que possède cette fillette ; du jeu il résulte que la fillette comprend que les sœurs ont une relation mutuelle bien différente de celle qu’elles ont avec les autres personnes. Ce qui reste méconnu de l’enfant dans la vie réelle devient une règle de conduite dans le jeu.

Que resterait-il du jeu s’il était structuré de sorte que les situations imaginaires en soient toujours absentes ? Il ne resterait que les règles. Chaque fois qu’un jeu comporte une situation imaginaire, il y a des règles. Non pas ces règles que l’on formule préalablement et qui changent au cours du jeu, mais celles qui dérivent de la situation imaginaire elle-même. Voilà pourquoi il est faux de soutenir que dans une situation imaginaire l’enfant se conduit de façon arbitraire et sans règle. S’il joue le rôle de sa mère il doit observer les règles du comportement maternel. Le rôle que tient l’enfant et sa relation à l’objet (si l’objet change de signification), sont toujours gouvernés par les règles correspondantes.

Au début, il semblait que la seule tâche dont devait s’occuper le chercheur dans l’analyse du jeu était d’en découvrir les règles cachées. Mais il est démontré que ce qu’on appelle des jeux purs avec règles, sont essentiellement des jeux comportant des situations imaginaires. De même que toute situation imaginaire possède des règles de conduite, tout jeu avec règles est

¹ J. Sully, *Estudios sobre la infancia*, (en russe), Moscou, 1904, p. 48 (Etudes sur l'enfance, Paris : F. Alcan, 1898).

riche d'une situation imaginaire. Par exemple, jouer aux échecs crée une situation imaginaire. Pour quelle raison ? Parce que le fou, le roi, la dame et les autres pièces ne peuvent se déplacer que selon des règles bien précises ; parce que défendre ou prendre une pièce sont des concepts purement échiquéens. Bien qu'aux échecs il n'existe pas de substitut direct des rapports de la vie réelle, il apparaît néanmoins un certain type de situation imaginaire. Le jeu avec des règles, les plus simples soient-elles, débouche immédiatement sur une situation imaginaire dans le sens où sitôt qu'il est régulé par des normes un certain nombre d'actions sont rendues impossibles.

De même qu'au début nous avons signalé que toute situation imaginaire recèle des règles, bien que de façon cachée, nous avons aussi démontré le cas contraire : le jeu avec règles contient en lui-même une situation imaginaire, bien que là aussi de manière voilée. L'évolution qui va des jeux aux évidentes situations imaginaires et règles occultes jusqu'aux jeux aux règles manifestes et situations imaginaires peu voyantes, signale le développement du jeu chez l'enfant.

ACTION ET SIGNIFICATION DANS LE JEU

Grande est l'influence du jeu dans le développement de l'enfant. Jouer dans une situation imaginaire est totalement impossible à un enfant de moins de trois ans, car c'est une nouvelle forme de comportement qui libère le petit des contraintes auxquelles il est soumis. Le comportement d'un petit enfant - surtout s'il s'agit d'un nourrisson - dépend dans une grande mesure des conditions de son activité comme l'ont démontré les expériences de Lewin et d'autres². Par exemple, l'observation de Lewin à propos de l'énorme difficulté que suppose pour un petit de s'apercevoir qu'il doit tourner le dos à la pierre sur laquelle il veut s'asseoir, illustre jusqu'à quel point chacune des actions du tout petit est corsetée par les obstacles que dresse la situation. Il est difficile de trouver contraste plus grand que celui qu'on observe entre les expériences de Lewin à propos des limites inhérentes aux situations et le jeu. Au cours de celui-ci l'enfant apprend à agir sur le terrain cognitif bien plus sur le terrain visuel, faisant bien plus confiance à ses tendances internes et à ses impulsions qu'aux incitations en provenance des objets extérieurs. Une étude de Lewin sur la nature motivante des choses pour les petits enfants débouche sur la conclusion que les *choses* mêmes dictent sa conduite à l'enfant : une porte exige d'être ouverte et fermée, un escalier doit être monté, une sonnerie

² K. Lewin, *Dynamic Theory of Personality, Selected papers*, New York, London: McGraw-Hill, 1935, p. 96.

doit retentir. En peu de mots, les choses ont une telle force motivante en elles vis à vis des actions du petit et en déterminent si fort son comportement que Lewin est parvenu à concevoir l'idée d'une topologie psychologique : il a trouvé une expression mathématique de la trajectoire des mouvements de l'enfant sur un territoire en fonction de la distribution des choses.

Un facteur cognitif de base caractéristique de la première enfance : la fusion des impulsions et de la perception, est à l'origine des limites que la situation impose au petit enfant. D'ordinaire à cet âge, la perception n'est pas un trait indépendant mais bien plutôt intégré à la réaction motrice. Du moment qu'une situation se transmet psychologiquement à travers la perception, et que celle-ci n'est pas séparée de l'activité motrice et motivante, il est entièrement compréhensible que l'enfant, dont la connaissance est ainsi structurée, soit limité par la situation dans laquelle il se trouve.

Par contre, dans le jeu, les choses perdent leur force déterminante. *L'enfant voit une chose mais agit en dépit de ce qu'il voit. Il atteint ainsi une situation dans laquelle il peut agir indépendamment de ce qu'il voit.* Certains patients souffrant d'une lésion cérébrale perdent la capacité d'agir indépendamment de ce qu'ils voient. Eu égard à ces patients, nous pouvons dire que la liberté d'action dont jouissent les adultes comme les enfants plus âgés ne s'acquière pas en un clin d'œil mais qu'elle doit bien traverser un long processus de développement.

L'action en situation imaginaire habitue l'enfant à gouverner son comportement non seulement à travers la perception immédiate des objets qui l'entourent ou par le truchement de la situation dans laquelle il se trouve de façon immédiate, mais aussi par la signification que prend cette situation. Les expériences réalisées et l'observation quotidienne montrent clairement *qu'il est totalement impossible aux tout petits séparer le champ de la signification du champ visuel*, à cause de l'extrême fusion entre la signification et ce qu'ils perçoivent visuellement. Si nous demandons à un enfant de deux ans de répéter la phrase " Tania est debout " alors que Tania est assise face à lui, il changera la phrase en " Tania est assise ". On peut retrouver pareille situation dans certaines circonstances pathologiques. Goldstein et Gelb ont décrit une série de patients incapables d'affirmations inexactes³. Gelb rapporte le cas d'un patient gaucher totalement incapable d'écrire la phrase " je peux écrire correctement de la main droite ". Se penchant par la fenêtre un jour de beau temps, il ne parvenait pas dire " aujourd'hui il fait un temps horrible ", mais disait " il fait un temps magnifique ". Il est

³ K. Goldstein, *Language and Language Disturbances*, New York: Grune and Stratton, 1948.

courant de trouver des patients atteints de troubles du langage incapables de répéter des phrases privées de sens, comme par exemple, “ la neige est noire ”, alors qu’ils sont en état de répéter des phrases aussi difficiles quant à leur construction grammaticale et sémantique. On retrouve ce profond rapport entre perception et signification dans le processus de développement du langage chez les enfants. Si l’on dit à un enfant le mot “ horloge ”, il commence immédiatement à chercher l’horloge. A l’origine, le mot signifie une localisation spatiale précise.

C’est à partir de l’âge préscolaire qu’on peut observer la première divergence entre les champs de la signification et de la vision. Dans le jeu la pensée s’est séparée des objets et les idées bien plus que les choses sont au principe de l’action; un bout de bois est convertit en poupée et un bâton en cheval. L’action, gouvernée par des règles, est déterminée par les idées et non plus par les objets en eux-mêmes. Ce retournement du rapport de l’enfant avec la situation réelle, concrète et immédiate, est un changement si radical qu’il est difficile de sous-estimer sa signification. Le tout petit ne peut le faire tout de suite car pour lui il est excessivement compliqué de séparer la pensée (la signification du mot) de l’objet.

Le jeu établit une transition dans cette direction quand un objet (un bâton par exemple) devient le point de départ du clivage entre la signification du mot cheval et le cheval réel. L’enfant ne peut pas encore disjoindre la pensée de l’objet. Le problème de l’enfant est que pour imaginer un cheval, il doit définir son action au moyen du “ cheval-bâton ” comme point de départ. La structure de base qui détermine le rapport de l’enfant avec la réalité se trouve, en ce point, radicalement renversée, car la structure de ses perceptions a changé.

Comme je l’ai déjà souligné dans les chapitres précédents, un des traits particulier de la perception humaine (apparaissant à un âge précoce) est constitué par ce qu’on appelle la perception des objets réels, c’est à dire, non seulement la perception des couleurs et des formes, mais aussi de la signification. Ce trait n’a pas son équivalent dans la perception animale. Les humains ne font pas que voir un objet rond et noir muni de deux aiguilles, mais voient bien une montre et savent faire la distinction entre les deux choses. De sorte que, la structure de la perception humaine pourrait s’exprimer de façon imagée comme une proportion entre l’objet placé au numérateur et la signification placée au dénominateur (objet/signification). Ce quotient symbolise l’idée que toute perception humaine est élaborée à partir de perceptions généralisées plutôt qu’isolées. Pour le petit, l’objet domine dans le rapport objet/signification, alors que celle-ci est en position subordonnée. Au moment précis où le bâton sert de point de départ à la disjonction entre la signification du concept cheval et

le cheval réel, cette proportion est renversée et la signification vient à dominer, le rapport devenant signification/ objet.

Cela ne signifie aucunement que les propriétés des choses en tant que telles perdent leur signification. N'importe quel bâton peut devenir un cheval, mais, par exemple, une carte postale ne peut pas le devenir pour l'enfant. Il est donc totalement inexact d'affirmer, comme le fait Goethe, que dans le jeu une chose peut se transformer en toute autre. Bien entendu, pour les adultes, capables d'user consciemment des symboles, une carte postale *peut* être un cheval. Par exemple, si je désire montrer l'emplacement d'une chose, je peux disposer une allumette et dire : " ceci est un cheval. " Cela suffira. En revanche, pour l'enfant c'est impossible ; une allumette ne peut être un cheval, parce qu'il faut au plus utiliser un bâton ; c'est parce que cette libre substitution est impossible, que l'activité de l'enfant est du jeu et non point du symbolisme. Un symbole est un signe, mais le bâton ne fonctionne pas comme signe du cheval pour le petit, qui retient les propriétés des choses mais change leurs significations. Dans le jeu, la signification devient le point central et les objets passent d'une position dominante à une position subordonnée.

Au cours du jeu, l'enfant opère à partir de significations séparées de leurs objets et d'actions habituelles ; cependant, apparaît une intéressante contradiction sur laquelle il fonde les actions réelles et les objets réels. Cela caractérise la nature transitionnelle du jeu ; c'est un état entre d'une part les limites qu'impose la situation, caractéristiques de la première enfance, et d'autre part la pensée adulte, qui peut s'affranchir complètement des situations réelles.

Quand un bâton devient le point de départ pour séparer la signification " cheval " du cheval réel, l'enfant fait en sorte qu'un objet influe sémantiquement sur un autre. Le petit est incapable de cliver la signification d'un objet, ou un mot d'un objet, sans qu'un autre objet lui serve de tremplin. Le transfert de significations est grandement facilité par le fait que l'enfant accepte le mot en tant que propriété d'une chose ; ce n'est pas le mot qu'il voit en réalité mais ce qu'il désigne. De cette manière, pour un enfant, le mot " cheval " appliqué à un bâton signifie " ici il y a un cheval ", car mentalement il voit l'objet derrière le mot qui le désigne. Il se produit un important état transitionnel dans les opérations avec significations quand le petit agit d'abord avec celle-ci plutôt qu'avec les objets (comme quand il agit avec un bâton comme s'il s'agissait d'un cheval). Ce n'est que plus tard qu'il accomplira ces actions de façon consciente. Ce changement s'interprète dans le sens où avant que l'enfant n'acquière le langage grammatical et écrit, il sait parfaitement comment faire les choses, mais il ignore qu'il le sait. Il ne domine pas ces activités volontairement. Au cours du jeu, l'enfant use spontanément, mais à son insu, de sa capacité à séparer la signification d'un objet, de même

qu'il ignore qu'il parle en prose et continue de parler sans prêter attention aux mots. De sorte qu'à travers le jeu, l'enfant acquière une définition fonctionnelle des concepts ou objets, et les mots intègrent la chose à part entière.

La création d'une situation imaginaire n'est pas fortuite dans la vie de l'enfant. Au contraire, elle est la première manifestation de son émancipation des limites de la situation. On trouve le premier paradoxe du jeu dans le fait que l'enfant opère avec une signification aliénée dans une situation réelle. Le second paradoxe tient à ce que le petit adopte au cours du jeu une ligne de moindre résistance - il fait ce que bon lui semble, car le jeu est lié au plaisir - et, en même temps, il apprend à suivre la ligne de résistance maximum en se soumettant à des règles et en renonçant à ses désirs, car la sujétion aux règles et le renoncement à l'action impulsive constituent la voie vers le plaisir maximum au cours du jeu.

D'un autre côté, le jeu pose constamment à l'enfant ses propres demandes afin d'éviter l'impulsion immédiate. L'enfant est pris à chaque pas dans un conflit entre les règles du jeu et ce qu'il aimerait faire s'il pouvait subitement agir spontanément. Durant le jeu il agit au contraire de ce qu'il aimerait faire. C'est dans le jeu que l'enfant fait preuve du maximum de sa capacité à se contrôler lui-même. Il atteint son plus grand pouvoir sur lui-même quand, dans le cours du jeu, il renonce à un attrait immédiat (comme, par exemple, renoncer à un bonbon que les règles du jeu interdisent de manger parce qu'il représente une chose non comestible). En général, un enfant se soumet aux règles en renonçant à l'objet de son désir, mais ici, la subordination aux règles et le renoncement à une action impulsive immédiate constituent les meilleurs moyens d'atteindre le plaisir maximum.

Ainsi donc, l'attribut essentiel du jeu est une règle transformée en désir. La notion de Spinoza à propos d'« une idée devenue désir, d'un concept transformé en passion », trouve son prototype dans le jeu, règne de la spontanéité et de la liberté. Respecter les règles est source de plaisir. La règle vainc parce que c'est l'impulsion la plus forte. Une règle de ce type est une règle interne, une règle d'auto-limitation et d'autodétermination, comme le souligne Piaget, et non une règle à laquelle l'enfant obéit comme s'il s'agissait d'une loi physique. En peu de mots, *le jeu offre à l'enfant une nouvelle forme de désir*. Il lui enseigne à désirer en liant ses désirs à un « moi » fictif, à son rôle dans le jeu et à ses règles. De cette façon, l'enfant obtient ses plus grands résultats dans le jeu, résultats qui demain deviendront le niveau de base de son action réelle et de sa moralité.

SEPARATION DE L'ACTION ET DE LA SIGNIFICATION.

Nous sommes en mesure d'affirmer exactement la même chose concernant l'activité de l'enfant que ce que nous avons dit des objets. De même que nous avons la proportion objet/signification, nous avons de la même manière le rapport action/signification. Tant que l'action domine le développement précoce, cette structure est renversée ; la signification monte au numérateur et l'action va prendre la place du dénominateur.

Au début, chez un enfant d'âge préscolaire, l'action domine sur la signification, celle-ci n'étant comprise qu'à demi. Le petit est capable de faire bien plus de choses qu'il ne peut comprendre. Toutefois, à cet âge la structure d'une action émerge en ce que la signification est déterminante, bien qu'elle n'influence le comportement de l'enfant que dans les limites qu'impose la structure de l'action. Quand les enfants jouent à manger des mets, ils ont déjà appris à réaliser des actions avec leurs mains, réminiscences de l'action réelle de manger, tandis que toute autre action qui ne décrive pas l'acte de manger s'avère impossible. Le geste de tendre les mains vers l'arrière au lieu de le faire vers l'avant, vers l'assiette, est impossible à effectuer, car cette action aurait un effet délétère pour le jeu en cours. L'enfant n'adopte pas un comportement purement symbolique dans le jeu. Il désire et réalise ses désirs en laissant que les catégories de base de la réalité passent à travers son expérience. Dans le même temps que l'enfant est pris d'un désir, il le réalise. En pensant il agit. L'action interne et externe sont insécables : l'imagination, l'interprétation et la volonté sont autant de processus internes que l'action externe réalise. Tout ce que nous avons affirmé concernant le clivage entre la signification et les objets est identiquement applicable aux actions de l'enfant. Un enfant qui piétine en imaginant être monté sur un cheval, a renversé le rapport action/signification par le rapport signification/action.

L'histoire évolutive du rapport signification/action est analogue à celle du développement de la relation signification/objet. Pour parvenir à séparer la signification de l'action de l'action réelle (monter à cheval sans avoir l'occasion de le faire), l'enfant nécessite un tremplin sous forme d'une action pour la substituer à l'action réelle. Alors qu'au début l'action est le numérateur de la structure action/signification, maintenant la structure est inversée, car la signification passe au numérateur. L'action est reléguée au second plan et ainsi transformée en tremplin ; la signification quitte de nouveau l'action au moyen d'une action différente. Ceci est un nouvel exemple de la manière dont le comportement humain dépend d'opérations étayées par les significations et dont le motif initial est totalement séparé de sa réalisation. Nonobstant, le clivage entre la signification et ses objets ou actions, a diverses conséquences. De même que le fait d'opérer à l'aide de la signification des *choses*

conduit à la pensée abstraite, le développement de la volonté et la capacité de réaliser des choix conscients sont possibles quand l'enfant opère avec la signification des actions. Dans le jeu, une action en substitue une autre de la même façon qu'un objet en remplace un autre.

De quelle manière l'enfant fluctue-t-il entre deux objets ou deux actions ? Cela se produit grâce à un mouvement dans le champ des significations qui se subordonne tous les objets et actions réels. Le comportement n'est pas limité par le champ perceptif immédiat. Ce mouvement dans le champ des significations prédomine dans le jeu. D'un côté, il est mouvement dans un champ abstrait (qui fait son apparition dans le jeu avant celle des opérations volontaires avec significations). De l'autre, la méthode de ce mouvement est situationnelle et concrète. (C'est un changement affectif, pas logique). Autrement dit, le champ des significations apparaît, mais l'action qui s'y déroule le fait exactement de la même façon qu'en réalité. C'est là la principale contradiction du développement du jeu.

CONCLUSION

J'aimerais terminer ce commentaire sur le jeu en démontrant, en premier lieu, que le jeu n'est pas un trait prédominant de l'enfance, mais un facteur de base du développement. En second lieu, je voudrais également démontrer l'importance du changement de dominance de la situation imaginaire au profit de la dominance des règles dans l'évolution du jeu. Et puis, enfin, j'indiquerai les transformations internes du développement de l'enfant qu'entraîne le jeu.

Comment le jeu est-il lié au développement ? Fondamentalement les situations quotidiennes du comportement d'un enfant sont opposées à son comportement dans le jeu. Au cours de celui-ci, l'action se soumet à la signification, mais, logiquement, dans la vie réelle l'action domine la signification. C'est pourquoi il est totalement inexact de tenir le jeu pour le prototype de l'activité quotidienne d'un enfant, pas plus que sa forme prédominante.

C'est là qu'est le principal défaut de la théorie de Koffka. Il considère le jeu comme l'autre monde de l'enfant⁴. Tout ce qui intéresse le petit constitue la réalité du jeu, tandis que ce qui intéresse l'adulte est la réalité sérieuse. Un objet précis possède une signification dans le jeu et une autre hors de lui. Dans le monde du petit enfant, la logique des désirs et de la satisfaction des besoins domine sur toute autre chose, laissant de côté la logique réelle. La nature illusoire du jeu est transférée à la vie quotidienne. Si le jeu constituait la forme

⁴ K. Koffka, *The growth of the mind: an introduction to child-psychology*, London: Routledge & Kegan Paul, 1928, pp. 381 et sq.

dominante de l'activité de l'enfant, tout ceci serait exact. Mais il nous est difficile d'accepter l'image qui nous vient à l'esprit si la forme d'activité dont nous avons parlé devenait prédominante dans l'activité quotidienne de l'enfant, même si elle n'était que partiellement transférée dans la vie réelle.

Koffka rapporte une série d'exemples visant à démontrer la façon dont un enfant fait passer une situation du jeu dans la vie réelle. Toutefois, le transfert omniprésent du comportement dans le jeu à celui de la vie réelle ne peut qu'être considéré comme un symptôme pathologique. Le fait de régler son comportement en situation réelle comme s'il s'agissait d'une situation illusoire est un des premiers signes de délire. Le seul comportement ludique dans la vie réelle que l'on considère comme normal est celui où les enfants se mettent à jouer à ce qu'ils sont réellement en train de faire, créant par-là des associations qui facilitent la réalisation d'une action désagréable (comme quand refusant d'aller au lit, ils disent " nous allons jouer à aller se coucher "). Je suis donc convaincu que le jeu n'est pas le type d'activité prédominant à l'âge préscolaire. Seules les théories qui soutiennent que l'enfant n'a pas besoin de satisfaire aux exigences de base de la vie, mais qu'il peut vivre en quête du plaisir, pourraient suggérer que le monde de l'enfant est un monde de jeu.

Reprenons le problème à l'envers. Peut-on supposer que le comportement de l'enfant est toujours gouverné par la signification, que le comportement à l'âge préscolaire est si desséché qu'il n'est jamais spontané, le petit pensant devoir se comporter autrement ? Cette stricte subordination aux règles est totalement impossible dans la vie réelle ; par contre, elle devient possible dans le jeu : de cette façon le jeu crée une zone de proche développement chez l'enfant. Durant le jeu, l'enfant est toujours au-delà de son âge moyen, au-delà de son comportement quotidien ; dans le jeu il est comme s'il avait une tête de plus qu'il n'a en réalité. Comme le foyer d'un verre grossissant, le jeu contient toutes les tendances évolutives sous forme condensée, étant ainsi une considérable source de développement.

Bien que l'on puisse comparer le rapport jeu-développement à la relation instruction-développement, le jeu fournit un cadre bien plus vaste pour les changements des besoins et de la conscience. L'action dans le champ imaginaire, dans une situation imaginaire, la création de buts volontaires et la formation de plans de vie réels et d'impulsions volitives naissent dans le cours du jeu, faisant de celui-ci le point le plus avancé du développement préscolaire. L'enfant avance essentiellement à travers l'activité ludique. C'est en ce seul sens que l'on peut considérer le jeu comme une activité conductrice qui détermine l'évolution de l'enfant.

Comment change le jeu ? Il faut signaler que le petit commence par une situation imaginaire qui initialement est très proche de la situation réelle. Il reproduit cette dernière à l'identique. Par exemple, une fillette qui joue avec une poupée reproduit fidèlement tout ce que sa mère fait avec elle. Cela signifie que dans la situation originale, les règles agissent de façon condensée et abrégée. Il n'y a que peu de choses qui appartiennent au champ imaginaire. Il s'agit bien sûr d'une situation imaginaire, mais elle n'est compréhensible qu'éclairée par une situation réelle qui s'est vraiment produite. Le jeu est plus proche de la reproduction d'une action passée que de l'imagination. Il est bien plus de la mémoire en actes qu'une situation nouvelle et imaginaire.

A mesure que le jeu se développe, on voit qu'il avance vers la réalisation consciente d'un but. Il est faux de penser que le jeu est une activité privée de but. Dans les jeux athlétiques, il est possible de perdre ou de gagner ; dans une course on peut arriver en première, seconde ou dernière position. Autrement dit, le but décide du jeu et justifie l'activité. Le but, en tant que fin ultime, détermine l'attitude affective de l'enfant vis à vis du jeu. Quand il dispute une course, l'enfant peut être très agité ou bien angoissé, éprouvant alors peu de plaisir car l'effort physique devient pénible, et si de surcroît il est dépassé, il n'éprouvera que peu de plaisir fonctionnel. En sport, le but du jeu est un trait dominant sans lequel il serait bien peu attrayant ; de la même façon que d'examiner une sucrerie, la porter à la bouche, la mastiquer et la rejeter. Dans ce type de jeu, l'objet, qu'il faut vaincre, est connu par avance.

A la fin du développement, apparaissent les règles. Plus celles-ci sont rigides, plus grandes seront les exigences vis à vis de l'enfant ; plus est importante la régulation de son activité, plus grandes seront la tension et la subtilité du jeu. La simple course sans but concret ou sans règle est ennuyeuse et manque d'attrait pour les enfants. Par conséquent, au terme du développement du jeu apparaît un complexe de traits originaux non développés auparavant ; des traits qui n'étaient au début que secondaires ou accidentels occupent à la fin une position centrale, et réciproquement.

En un certain sens, un enfant qui joue est totalement libre de déterminer ses propres actions. Cependant, en un autre sens, cette liberté n'est qu'illusoire, puisque ses actions sont subordonnées aux significations des choses, et le petit est obligé d'agir en conséquence.

Du point de vue du développement, le fait de créer une situation imaginaire peut être vue comme un moyen de développer la pensée abstraite. Le développement correspondant des règles mène à des actions à la base desquelles la division entre le travail et le jeu devient possible, une division que rencontre tout enfant qui parvient à l'âge scolaire.

Pour un enfant de trois ans le jeu est une chose extrêmement sérieuse, tout comme il l'est pour l'adolescent, bien que dans une acception évidemment bien différente. Pour le petit, le sérieux dans le jeu signifie qu'il joue sans séparer la situation imaginaire de la situation réelle. En revanche, pour l'enfant d'âge scolaire le jeu devient une forme d'activité bien plus limitée ; il prend surtout la forme du jeu athlétique, et joue un rôle spécifique dans le développement de l'enfant, bien que pour le petit il n'est absolument aucune signification. A l'âge scolaire, le jeu ne disparaît pas mais infiltre l'attitude que l'enfant adopte face à la réalité. Il a sa propre continuité interne dans l'instruction scolaire et dans le travail (activité compulsive basée sur des règles). L'essence du jeu est dans le nouveau rapport qui s'institue entre le champ de la signification et le champ visuel ; c'est à dire, entre des situations imaginaires, qui n'existent que dans la pensée, et des situations réelles.

Superficiellement, le jeu a peu à voir avec la forme complexe de la pensée et de la volonté vers laquelle il nous renvoie. Seule une analyse interne et profonde parvient à déterminer le cours de ses changements et son rôle dans le développement.