

Aménager d'avantage de temps et de l'espace pour le jeu libre en structure d'accueil petite enfance

Symposium VI/18 EECERA Annual Conference Strasbourg 2009

*Philipp Reubke (ph.reubke@free.fr), Board of trustees International Association
for Steiner-Waldorf Early Childhood Education (IASWECE)*

Chaque enfant est individuel et unique, il a des attentes, des dons, des difficultés et des désirs bien particuliers. Comment faire pour que chacun puisse grandir et apprendre selon son rythme? Comment faire pour que chacun se sente respecté, perçu, accueilli avec ses particularités et en même temps stimulé à évoluer ?

Un moyen simple, mais pas toujours facile à mettre en œuvre, efficace mais parfois risqué, enthousiasmant pour les enfants mais parfois dérangent pour les adultes, c'est le jeu libre.

On parle beaucoup du jeu, même aux programmes de l'école maternelle française, réputée pourtant d'être en Europe le phare du « courant scolarisateur » par rapport aux pays nordiques qui misent d'avantage sur le jeu :

« En premier lieu, les programmes mettent l'accent sur la place prédominante à accorder au jeu, à l'action, à la recherche d'autonomie et à l'expérience sensible » (Programme national de pilotage, p. 20).

Jeux de société, jeux vidéos, apprentissages sous forme ludique, divertissements - souvent il n'est pas clair ce qu'on entend par jeu. Je vais donc donner quelques caractéristiques du jeu libre tel que je le conçois et le pratique au quotidien dans un jardin d'enfants associatif qui travaille selon la pédagogie Steiner-Waldorf avec des enfants de trois à six ans.

Tout d'abord, le jeu libre demande ...

- ... *de la liberté*. De la même manière qu'une création artistique ou une improvisation ne se laisse pas planifier d'avance, on ne peut pas prévoir le déroulement du jeu libre. Je peux mettre à disposition un certain type de matériel, mais pas ce que les enfants vont en faire. Ouverture, confiance et empathie sont essentiels pour accompagner ce type de jeu.
- ... *du temps*. La mise en route peut être plus au moins longue, hésitations, ennui, agressivité ou perturbation par des vécus passés peuvent apparaître au début de ce temps libre qui, dans un premier temps, peut être vécu par l'enfant comme un « vide ». Il faut du temps « avant que la mayonnaise prenne ». Pour que l'enfant profite pleinement du jeu, il lui faut au moins une heure, mieux une heure et demi.
- ... *de l'espace*. Idéalement, il est articulé de telle façon qu'il permette à la fois des jeux d'exercices corporels (sauter, grimper, faire de l'équilibre, lancer, attraper) et les jeux symboliques. Il y a donc un espace plus grand, ouvert et un espace plus protégé et divisé. L'enfant peut modifier l'aménagement de l'espace pendant la séance, il peut se créer lui-même son espace adapté avec des tables, des chaises des planches, des paravents et des tissus pour réaliser des constructions d'envergure, des cabanes, des véhicules... Ainsi le jeu devient une activité, dans laquelle le corps entier participe, et pas seulement le bout des doigts qui manipule des petites pièces sur la table.

- ... *des objets diversifiés*. Des objets lourds et plus grands que l'enfant, aussi bien que des petits objets (figurines, dinettes, coquillages..), des déguisement et du matériel pour créer des accessoires de jeu (pâte à modeler, ficelles, laine, bouts de tissu...). Les jouets ne sont pas copiés sur la réalité, mais suggèrent d'avantage qu'ils ne représentent. Ce n'est pas l'objet qui s'impose en fascinant l'enfant, mais il l'invite à mettre en route son imagination.

Dans ce type de jeu, tout dépend de l'activité de l'enfant. Non seulement il crée son espace de jeu lui-même, mais il choisit aussi son type de jeu (plutôt dans le mouvement, ou plutôt un jeu symbolique dans un coin protégé) et chaque objet le laisse libre d'y refléter son état d'âme et sa culture (le polichinelle de chiffon peut rire ou pleurer selon l'humeur de sa maman, il peut être fille bédouine ou superman). Chacun peut s'investir à sa mesure, selon ses possibilités ; les états d'âme, les états corporels trouvent des modes d'expression. Parce que l'espace et le temps sont ouverts, la diversité peut s'exprimer.

Une telle séance ne crée pas seulement un lien social entre enfants différents, mais elle permet aussi l'émergence des compétences fondamentales décrites dans le programme des écoles maternelles :

- **Le langage**
 - Les échanges dans les petits groupes de jeu qui se sont formés spontanément sont intenses. L'enfant qui ne parle pas bien la langue du pays apprend vite à travers le contexte concret et peut s'exprimer à sa mesure. On apprend plus vite à parler dans des situations de vie ou d'imitation de vie que dans une situation artificielle d'exercice de la parole.
- **« Vivre ensemble »**

Le partage, la collaboration, le tact, vivre en synergie ou gêne dans le lien social, perception et respect de la diversité culturelle, le jeu libre représente un champ d'expérimentation intense pour toutes ces qualités-là.
- **Le développement émotionnel**

Pendant le jeu, l'enfant vit ses émotions intensément et peut les faire évoluer : courage, spontanéité, joie, déception, ennui... Il rend possible de surmonter la dyssynchronie entre intelligence et maturité affective. Puisque c'est un temps sans consignes ni animation de la part des adultes, pour l'enfant s'offre une possibilité de « *penser le vide* » (Annick Eschapasse), « *un espace potentiel* », « *une aire intermédiaire* » (Winnicott). « *On peut le considérer comme sacré pour l'individu dans la mesure où celui-ci fait dans cet espace même l'expérience de la vie créatrice* » (Winnicott, p. 143).

L'enfant peut créer l'espace dont il a besoin émotionnellement : j'ai vu un enfant surdoué se créer son espace complètement sombre, un enfant en manque d'affection se créer son 'nid', et un enfant maladroit se construire l'obstacle juste à la bonne hauteur pour qu'il ose encore sauter par-dessus.
- **Le développement cognitif**

En jouant avec des objets naturels ou des jouets non définis, l'enfant tient compte de leurs qualités élémentaires, mais, par ailleurs, il active librement son imagination. Des petits bâtons peuvent être des spaghettis, des grands bâtons une guitare...

Pour Christian Rittelmeyer, « *cette interprétation flexible de l'environnement réel* » représente « *une des compétences les plus fondamentales dans la société moderne* », « *la capacité de créer plusieurs interprétations possible d'un*

phénomène réel » (Rittelmeyer, p. 136f). Avant de se familiariser avec des symboles complètement arbitraires comme l'écriture, l'enfant exerce une forme de symbolisation libre à partir de la forme d'un objet qui l'inspire, une évocation intérieure.

D'autres recherches suggèrent d'ailleurs qu'une diminution quantitative des stimuli sensoriels renforcent la capacité d'évocation intérieure : « *La disparition de l'input auditif normal peut en effet favoriser l'apparition d'une hypersensibilité du cortex auditif qui est susceptible d'accroître encore la force de l'imaginaire musical* » (Oliver Saks, p. 52). Ne peut-on pas déduire que le jeu libre sans jouets sensationnels stimule la capacité d'évocation intérieure, fondamentale pour les apprentissages ultérieurs? ¹

- **Le développement personnel**

Pendant le jeu libre, ce sont les initiatives des enfants qui sont recherchées et non pas leur adaptation à une consigne ou à un mode d'emploi d'apprentissage. Ils grandissent ainsi dans une ambiance où l'entourage les invite à ne pas rester spectateur, mais à devenir metteur en scène ou acteur. « *L'ennemi de notre culture, c'est la passivité* » (Dolto-Tolitsch, p. 56). Le jeu libre favorise l'esprit d'initiative, indispensable pour la vie culturelle et économique.

Beaucoup de chercheurs mettent en avant l'importance du jeu libre pour le développement personnel. Trois exemples :

Jean Piaget pense que les « *besoins affectifs et intellectuels* » de l'enfant ne sont pas satisfaits, s'il doit toujours s'adapter à son entourage. « *Il est donc indispensable à son équilibre affectif et intellectuel qu'il puisse disposer d'un secteur d'activité dont la motivation ne soit pas l'adaptation au réel mais au contraire l'assimilation du réel au moi, sans contraintes ni sanctions : tel est le jeu.* » (Piaget, p. 44)

Rudolf Steiner va dans le même sens en disant qu'il est essentiel pour le petit enfant d'agir à partir de ses propres impulsions. S'il est obligé de faire un travail, il y a « *rattachement à une finalité extérieure du monde* » et sa nature véritable n'est pas respectée. Mais s'il fait ce même travail en imitant l'adulte dans son jeu, il peut se construire : « *L'enfant veut développer son activité en fonction de sa propre nature, de sa vie d'homme. Le jeu agit de l'intérieur vers l'extérieur, le travail de l'extérieur vers l'intérieur* » (Steiner, p. 95).

Daniel Marcelli veut bien admettre que l'enfant « *peut apprendre sans jouer. Mais cet apprentissage-là ressemble à une soumission et à un endoctrinement.* » (Marcelli, p. 28)

Gilles Brougère, dans son livre « *Jeu et éducation* », a formulé des objections sérieuses contre l'idée que le jeu libre puisse avoir une valeur éducative. Après une analyse détaillée du courant pédagogique qui met en avant l'idée de l'auto-construction de l'enfant par le jeu (Schiller, Fröbel, Winnicott), il constate :

« *Ce jeu dont le romantisme a vanté la spontanéité est socialement construit, reconstruit dans le cadre de la domestication et du contrôle des activités enfantines.* » (Brougère, p. 34).

¹ A l'inverse, la surcharge sensorielle tue non seulement l'imagination, mais aussi la perception: « *Ce déluge musical met nos systèmes auditifs à rude épreuve : ils sont si sensibles que cette surcharge est lourde de conséquences. L'une de ces conséquences consiste dans la prévalence croissante des pertes auditives sérieuses.* » (Saks, p. 73)

D'un côté, je peux comprendre les objections de Brougère ; de l'autre, je trouve que son point de vue provient d'une méconnaissance de la nature du jeu libre. Je pense qu'un contrôle et une planification de l'activité de l'enfant rend le jeu impossible et qu'il perdrait beaucoup de ses qualités précitées (« *Il est caractéristique pour ce genre de processus éducatifs qu'on ne peut pas les planifier* », Rittelmeyer, p. 137). D'autre part, je pense néanmoins que la présence de l'adulte et d'un cadre sont indispensables pour le jeu.

Quelques outils pour créer un cadre favorable au jeu libre :

- **Le temps :**
Au-delà d'une heure et demie, le jeu libre dégénère, selon mes observations.
- **L'espace :**
Mettre à disposition aussi bien des 'niches' qu'un grand espace ouvert.
- **Le lien de l'adulte avec l'enfant :**
Pas d'ingérence directe dans le jeu, mais une présence intérieure à l'enfant : l'observer, être présent dès qu'il nous sollicite ou lorsqu'il est en souffrance.
« *Quand [l'enfant] se sent seul, il ne peut pas jouer. Mais il y a un équilibre à respecter : la présence ne signifie pas l'ingérence.* » (Cohen-Solal, p. 42)
« *Il s'agit d'une attitude non-interventionniste, puisque ce sont les initiatives des enfants qui sont recherchées, mais pas d'une attitude de retrait. On peut la définir comme une présence communicante ancrée sur une observation soutenue, [...], un regard chaud qui valorise...* » (Rayna, p. 45)
Intervenir en cas de conflit en entrant dans le langage du jeu si possible ("La tour de contrôle demande au pilote de régler la puissance de ses réacteurs").
- **L'activité de l'adulte :**
Un adulte inactif, qui observe, dérange le jeu. Il lui faut un travail concret suffisamment simple pour qu'il reste disponible aux enfants, c'est un excellent moyen non verbal pour cadrer le jeu (presque toutes les activités domestiques s'y prêtent bien : ménage, vaisselle, pâtisserie, coudre tricoter, broder, limer et pourquoi pas scier, marteler, et, à l'extérieur, bêcher, creuser, planter, etc.).
- **Le cadre culturel :**
Pour que l'enfant puisse jouer librement sans tomber dans l'excitation ni dans la destruction, il lui faut des perceptions et un cadre de vie de qualité. Tout travail concret et constructif est stimulant. De même, histoires, poésies, chansons. Par le choix, la présentation et la qualité de ses apports pédagogiques, l'éducateur influence positivement les moments de jeu à venir (comme de trop fortes doses de super-héros passivement consommées les rendent impossibles).

Je pense que le jeu libre ainsi domestiqué par l'adulte peut se faire dans toutes les structures d'accueil, même en maternelle. Bien sûr, on prend des risques puisque, par définition, on ne contrôle pas tout. Prenons au sérieux les inspecteurs des écoles maternelles qui disent : « *De plus en plus, l'organisation de la classe est tournée vers le tableau, vers lesquels s'orientent les tables. La pratique du jeu, très importante pour les enfants, tend à se perdre. La disparition des espaces de jeu est donc préoccupante* » (Programme national de pilotage, p. 65). D'ailleurs, les jardins d'enfants Steiner-Waldorf prennent cette idée au sérieux depuis 90 ans.

Ne soyons pas trop sérieux tout le temps. Détournons donc les tables par moments du tableau pour que les enfants puissent en construire des cabanes. Pour que l'éducation ne soit pas seulement l'adaptation à l'existant, mais aussi transformation de l'existant en fonction de ce qui vit dans l'âme de chacun. Et dans l'âme de quelqu'un qui est considéré comme très différent et étrange se trouve peut-être un trésor, une clef pour le mieux-être de demain.

BIBLIOGRAPHIE

- BROUGERE Gilles, « *Jeu et éducation* », Paris, L'Harmattan, 1995
- COHEN-SOLAL Julien, « *Le Jeu initiatique* », in : « *Imaginaires de jeux* », éd. par Liliane Messika, Paris, Autrement, 2000
- DOLTO-TOLITSCH Catherine, « *Provoquer à jouer* », in : « *Imaginaires de jeux* », éd. par Liliane Messika, Paris, Autrement, 2000
- ESCHAPASSE Annick, « *L'Art et l'enfant* », Catalogue du Centre de formation « Enfance et Musique », 2002
- MARCELLI Daniel, « *L'éloge de la surprise* », in : *Le Furet* n°34, mai 2001, p.28
- PIAGET Jean, « *La psychologie de l'enfant* », Paris, Presses Universitaires de France, 1966
- PROGRAMME NATIONAL DE PILOTAGE, « *Enseigner à aujourd'hui à l'école maternelle* », CRDP de l'académie de Versailles, 2002
- RAYNA Sylvie, « *Comment les jeunes enfants organisent-ils leurs jeux ensemble ?* », in : « Dialogue-recherche sur le couple et la famille », 1993, 2^e trimestre
- RITTELMEYER Christian, « *Kindheit in Bedrängnis* », Stuttgart, Kohlhammer, 2007
- STEINER Rudolf, « *Bases de la pédagogie* » (1922), Genève, Editions Anthroposophiques Romandes, 1988
- SAKS Oliver, « *Musicophilia* », Paris, Seuil, 2009
- WINNICOTT, Donald W., « *Jeu et réalité* », Paris, Gallimard, 1975

Pour en savoir plus sur la pédagogie Steiner-Waldorf :

- Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France :
www.steiner-waldorf.org
- International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education :
www.iaswece.org