



HAL
open science

Une approche philosophique du jeu à l'école : le cas du domino des sons de Bertrand Barbier

Alain Panero

► **To cite this version:**

Alain Panero. Une approche philosophique du jeu à l'école : le cas du domino des sons de Bertrand Barbier. 2018. <hal-03156779>

HAL Id: hal-03156779

<https://hal.science/hal-03156779v1>

Preprint submitted on 2 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Une approche philosophique du jeu à l'école : le cas du *domino des sons* de Bertrand Barbier

Alain Panero (UPJV/INSPE/CAREF)

Introduction/Philosophie et interdisciplinarité

Dans le cadre d'un travail interdisciplinaire sur le jeu à l'école, la perspective d'une approche philosophique semble aller de soi. Jouer est en effet une activité riche de sens, mobilisant chez l'homme de nombreuses compétences, tant intellectuelles que sociales. En tant que phénomène culturel, présent dans toutes les civilisations, le jeu nous renseigne sur les comportements humains d'ordre psychologique ou sociologique, mais également, *d'un point de vue métaphysique*, sur le besoin irrésistible de jouer librement avec les contraintes de la réalité elle-même, notamment de recréer pendant le temps du jeu une sorte d'univers parallèle où les lois du monde quotidien semblent suspendues. Même si le déroulement du jeu est toujours réglé, même si ses conséquences peuvent peser sur la vie du joueur et de son entourage (pertes et gains symboliques ou matériels, etc.), il nous fait pénétrer dans un autre espace-temps, celui-là même d'une fiction, qui comme toute fiction, produit au bout du compte une distanciation qui nous donne à mieux percevoir la différence entre l'imaginaire et le réel. Sauf à s'enfermer irrévocablement, tel un halluciné, dans le jeu, le joueur apprend alors à faire la part des choses, à distinguer les enjeux et les contextes, à vivre plusieurs vies sans jamais les confondre, tel l'acteur endossant plusieurs rôles. Dans la mesure où le jeu contribue à la formation intégrale de l'homme (puisqu'il y va de l'imaginaire et du réel, de la liberté et de la nécessité, bref de l'existence), on comprend donc qu'il ait pu intéresser les philosophes.

Toutefois le philosophe - ou plutôt l'enseignant-chercheur en philosophie - ne peut manquer de formuler quelques réserves, ou, du moins, de prendre quelques précautions méthodologiques en matière d'interdisciplinarité. Que le jeu en général soit un objet philosophique et éducatif, c'est certain. Mais les jeux à l'école, s'ils sont bien éducatifs puisqu'ils concourent aux apprentissages (et les facilitent), ne paraissent pas, en tout cas en première analyse, avoir d'enjeux directement métaphysiques. Certes développer des stratégies, respecter les règles d'un jeu, prendre plaisir à gagner, supporter de perdre et rester beau joueur, tout cela vaut comme une propédeutique à une future vie d'adulte. Il y a donc bien dans tout jeu un indéniable potentiel *pédagogique*. Néanmoins l'étude du jeu à l'école, d'un jeu dit "éducatif" en un sens didactique (apprendre de façon plus ludique le français, les mathématiques, etc.), s'inscrit-elle vraiment dans cette logique ? Parle-t-on bien de "jeu" et d'"éducation" dans le même sens ? Ne risque-t-on pas, à vouloir pratiquer à tout prix une approche interdisciplinaire, par créer une certaine confusion entre le "pédagogique" (relevant d'un paradigme antique) et le "didactique" (relevant d'un paradigme contemporain) ? Comment réussir à croiser l'approche résolument scientifique des sciences humaines et, celle, résolument spéculative de la philosophie ? S'intéresser en psychologue ou en didacticien au développement de l'intelligence de l'enfant, à sa faculté de distinguer l'imaginaire et le réel, etc., est une chose. Autre chose est de faire prioritairement du jeu un miroir privilégié de notre condition ontologique **(1)**.

D'où plusieurs interrogations ou doutes légitimes.

Comment articuler dans le cadre d'un travail interdisciplinaire des modèles théoriques différents, voire divergents ? Ne risque-t-on pas d'en rester bon gré mal gré à une pluridisciplinarité qui ne serait qu'une agrégation *ad hoc* de disciplines dites "complémentaires" ?

Faudra-t-il plutôt que le philosophe restreigne son champ d'étude au seul champ d'investigation délimité préalablement par le psychologue ou le didacticien ? Ou, au contraire, que ces derniers se fassent métaphysiciens ?

En outre, de quelle pluralité effective parle-t-on dans le cadre d'un travail pluridisciplinaire portant sur le jeu à l'école, *c'est-à-dire avant tout sur l'école* ? Donnant au concept d'éducation une extension plus large que celle qui a habituellement cours dans le champ des sciences de l'éducation, l'enseignant-chercheur en philosophie - mais aussi l'historien de l'éducation ou le sociologue - ne manqueront pas de noter que nombre de recherches sur l'éducation dites plurielles relèvent en vérité aujourd'hui d'une même *épistémé*, c'est-à-dire d'un même système de normes, de valeurs et d'évidences, en l'occurrence celui d'une école dont la mission - absolument louable en elle-même bien sûr - est depuis les années 1960, et qui plus est depuis la récente loi de refondation de 2013, de lutter contre les inégalités scolaires. Or, *dans quel but multiplier les aperçus sur le jeu à l'école*

si, au fond, tous les chercheurs voient unanimement et prioritairement dans l'objet qu'ils étudient un moyen pour mieux réussir à l'école, une sorte donc de médiation culturelle dont aucun enseignant ou formateur d'enseignants ne saurait sérieusement contester les effets positifs ? Un jeu de stratégie trop difficile, et donc trop sélectif, ou, au contraire, un jeu de hasard trop facile, ne seront-ils pas d'emblée jugés suspects et donc écartés par les chercheurs ? Si tel était le cas, l'essence du jeu éducatif à l'école ne serait pas tant éducative que politique, l'ensemble des recherches restant subordonné aux normes politico-sociales en vigueur. Un pluralisme des regards et une démarche interdisciplinaire pleinement assumés ne devraient-ils pas plutôt dissocier d'emblée la notion générale d'éducation et celle de politique éducative ?

Nous tenterons justement de montrer ici que ces réserves et/ou précautions méthodologiques d'ordre épistémologique ne nuisent pas à un travail interdisciplinaire sur le jeu à l'école. Elles en sont, bien au contraire, une condition nécessaire. Car elles permettent au groupe de chercheurs qui discutent et confrontent leurs perspectives de toujours garder une certaine distance par rapport à leurs propres représentations **(2)**. D'où la nécessité de rappeler d'abord tout ce qui sépare la conception philosophique du jeu en général de celle, psychologique ou didactique, du jeu à l'école (1er moment). En outre, dans le cas précis d'une étude du *domino des sons*, une attention redoublée aux enjeux épistémologiques induit tout un travail renouvelé de description phénoménologique des fonctions du jeu à l'école, et qui plus est, dans une école à présent inclusive (2ème et 3ème moments). Il apparaîtra ainsi (4ème moment) que le jeu du domino des sons, *qui intègre comme condition de son effectuation, l'étape préalable d'une fabrication du jeu lui-même par les élèves*, n'est pas tout à fait un jeu comme un autre.

I/La dimension métaphysique du jeu en général

Pour les philosophes, la notion de jeu a surtout une portée métaphysique ou existentielle qui excède les seuls enjeux cognitifs d'apprentissage. À leurs yeux, et comme nous l'indiquons plus haut, il y va de l'essence même de l'homme, c'est-à-dire de la possibilité, à un niveau radical, d'un "jeu" entre l'imaginaire et le réel *qui précède tout jeu empirique*. Autrement dit, leur objectif n'est jamais directement de favoriser les apprentissages scolaires mais de nous donner à penser, par comparaison avec les jeux concrets, le réglage originaire et mouvant du Sujet et du Monde (au sens où l'on dit qu'"il y a du jeu" entre deux pièces en mouvement). Il s'agit, au moyen du *modèle* ou de la *métaphore* du jeu, de mieux se figurer l'articulation - difficilement pensable autrement - de la liberté humaine et de la nécessité qui règne dans la Nature. Comment concilier ici deux perspectives apparemment contradictoires, celle de la liberté morale (qui rend le Sujet responsable de ses choix en tant que "noumène") et celle du déterminisme (qui règle les mouvements des objets et des corps en tant que "phénomènes") ? **(3)** Comment modéliser cela ?

S'inscrivant dans le sillage de Kant et de ses trois ouvrages majeurs (la *Critique de la raison pure*, la *Critique de la raison pratique* et la *Critique de la faculté de juger*) **(4)**, Schiller trouvera ainsi dans l'idée de "jeu", utilisée certes dans une perspective transcendantale pour le moins abstraite **(5)**, le moyen de schématiser l'articulation des deux grandes facultés humaines en prise avec l'expérience : la sensibilité (qui est du côté de la Nature et du corps) et la raison (qui est du côté de la liberté et de l'esprit). La combinaison de ces deux facultés ou modalités d'être-au-monde, qui est bien difficile à clarifier, est en fait à *l'image d'un jeu*. D'où la formule bien connue de Schiller :

L'homme ne joue que là où dans la pleine acception de ce mot il est homme, et il n'est tout à fait homme que là où il joue **(6)**.

La limpidité de cette phrase ne doit pas nous tromper. Il ne s'agit pas tant de décrire l'activité empirique des joueurs que l'étrange condition de l'homme, qui, à l'instar de tout joueur, *exerce sa liberté tout en suivant des règles*. Le jeu ici n'est pas un simple phénomène culturel, relevant d'une anthropologie ou d'une histoire des civilisations, mais plutôt une structure transcendantale. D'où cette autre formule, plus explicite quoique plus obscure aux yeux d'un lecteur de Schiller qui ne serait pas familiarisé avec la métaphysique, et notamment avec celle de Kant :

*La raison, sur des fondements transcendantsaux pose l'exigence : entre la tendance formelle (Formtrieb) et la tendance matérielle (Stofftrieb), il doit y avoir une communion (Gemeinschaft), c'est-à-dire une tendance au jeu (Spieltrieb), car seule l'unité de la réalité et de la forme, de la contingence et de la nécessité, de la passivité et de la liberté peut accomplir le concept d'humanité **(7)**.*

*

**

Quoi qu'il en soit, ne nous étonnons donc pas si, en lisant les grands théoriciens du jeu (et Schiller n'est pas le seul), leur vision des choses ne s'accorde pas vraiment avec celle des sciences humaines d'aujourd'hui.

Si, par exemple, le philosophe et mathématicien Pascal est très intéressé par les jeux de hasard, son idée d'assimiler le jeu à un *divertissement* n'a rien à voir avec la perspective contemporaine qui viserait à rendre les apprentissages plus ludiques ou à distraire l'élève pour prévenir toute lassitude. Le "divertissement" dont il est question est d'un tout autre ordre : pour l'homme passionné par les jeux, notamment les jeux de hasard, il s'agit d'oublier sa triste condition d'homme mortel **(8)**. Jouer, c'est oublier *tant que dure le jeu* notre finitude **(9)**.

Dans le même ordre d'idées, l'approche de Rousseau, qui entrevoit dans les jeux des enfants une propédeutique à la vie civique **(10)**, demeure, *malgré les apparences*, très éloignée du projet contemporain d'un enseignement civique et moral à l'école. Car Rousseau, précurseur en cela de Kant, propose un *idéal* de liberté politico-morale et d'autonomie rationnelle qui tranche avec les normes réalistes des sciences humaines et sociales d'aujourd'hui. Que les enfants semblent donc suivre volontairement les règles du jeu, ou même soient capables de les changer, de les transgresser, ou de s'en donner, ne prouve jamais, aux yeux de Rousseau, qu'ils puissent devenir un jour capables d'autonomie au sens métaphysique de cet idéal. Cela montre seulement leur capacité à mimer la liberté **(11)**. D'autant qu'à vrai dire, nul ne peut - qu'il soit enfant ou adulte **(12)** - réaliser ce que ces métaphysiciens du siècle des lumières préconisent **(13)**. La seule autonomie effectivement observable n'est en fait qu'une forme de spontanéité parfaitement explicable par des causes naturelles d'ordre social ou psychologique (comme l'imitation des adultes ou l'intériorisation des commandements et des lois) **(14)**. Que l'acquisition de certains *habitus* (respect des règles, etc.) au cours du jeu puisse valoir comme une préparation à la citoyenneté reste donc tout à fait pensable, à condition toutefois d'envisager le jeu démocratique lui-même comme le simple produit des *habitus* des citoyens (et non comme une libre association de volontés transcendantes) **(15)**. Autant dire que, jeux ou pas, la question métaphysique de l'énigmatique passage de l'hétéronomie à l'autonomie demeure, chez Rousseau ou Kant, entière.

Notons d'ailleurs que Huizinga, très sensible lui aussi à cette question de la liberté des joueurs - c'est-à-dire au risque d'une réduction de la notion métaphysique d'autonomie au seul concept psychologique de spontanéité -, choisit explicitement d'associer les concepts de jeu et d'*esprit*, l'esprit échappant par définition à toute causalité physique. Il n'y a jeu véritable, pense Huizinga, que là où le joueur découvre les puissances de son âme, sa vocation spirituelle, sa supériorité ontologique sur les autres espèces animales :

Reconnaître le jeu, c'est (...) reconnaître l'esprit (...) Tout jeu est d'abord et avant tout, une action libre. Le jeu commandé n'est plus du jeu. Tout au plus peut-il être la reproduction obligée d'un jeu **(16)**.

Dans le même ordre d'idées, il écrit que "la culture ne naît pas *en tant que* jeu, ni du jeu mais *dans* le jeu" **(17)**, soulignant ainsi l'antériorité ontologique du jeu et donc la transcendance d'une libre activité qui n'est assujettie à rien, pas même à une culture lui préexistant. En fait, pour Huizinga comme pour Schiller, le "jeu" des facultés humaines est la condition transcendante de toute activité empirique et donc de toute culture **(18)**, et c'est pourquoi la notion de jeu a pour lui une si grande portée universelle et une valeur paradigmatique.

Les analyses radicales de Roger Caillois vont aussi dans ce sens. S'il s'agit pour lui de faire une sociologie des jeux, sa méthode n'est toutefois pas celle d'un sociologue qui prendrait le jeu comme un simple objet parmi d'autres possibles :

Je n'entreprends pas seulement une sociologie des jeux. J'ai l'idée de jeter les fondements d'une sociologie à partir des jeux **(19)**.

Autrement dit, il ne s'agit pas de construire un fait social qui a pour nom "jeu" à partir des catégories habituellement en vigueur dans le champ de la sociologie mais au contraire de refondre les catégories elles-mêmes de la sociologie à partir de ce phénomène inclassable qu'est le jeu.

*

**

Ce même souci spéculatif, on le retrouve également dans des ouvrages moins connus que ceux de Huizinga et de Caillois. Pour ne prendre qu'un exemple parmi d'autres, il est clair que lorsque Stéphane Chauvier s'interroge, dans son ouvrage intitulé *Qu'est-ce qu'un jeu ?*, sur la définition habituelle du jeu en tant que relâchement, délassément ou détente, son analyse a tout de même

une indéniable teneur métaphysique. S'il ne s'agit nullement pour lui d'être assujéti à telle ou telle vision philosophique (par exemple, à la conception pascalienne du divertissement), il n'entend pas davantage puiser ses catégories heuristiques dans le seul champ des études didactiques ou psychologiques. D'où notamment l'introduction de notions comme celle de *mimésis* et de *katharsis* qui, d'origine aristotélicienne, font prioritairement référence au jeu théâtral et non aux jeux éducatifs **(20)**.

Dans ces conditions, on ne peut nier que l'étude du jeu en général excède largement l'étude des seuls jeux de l'enfant à l'école.

II/ Les usages du jeu éducatif à l'école et le problème de la classification des jeux

Le rappel que nous venons de faire ne doit toutefois pas laisser penser que les philosophes ne se sont jamais intéressés, dans une perspective pédagogique *plus concrète* (ni directement métaphysique, morale ou politique), aux jeux des enfants. Mais pour autant qu'ils s'y soient vraiment intéressés, leur analyse les a surtout conduits à nier l'idée même d'un apprentissage ludique. Aux yeux notamment d'Aristote (précepteur d'Alexandre le Grand et auteur d'un ouvrage de morale dédié au jeune Nicomaque) et de Kant, auteur d'un traité de pédagogie, le travail scolaire et le jeu en tant qu'amusement apparaissent incompatibles, parce que la combinaison de ces deux activités ne peut que semer la confusion dans l'esprit des élèves et nuire, en profondeur, à leur formation. Comme l'écrit C. Duflo à propos de ces deux auteurs :

Si le tyran, comme l'enfant, donne au jeu (assez vite assimilé aux "plaisirs corporels" [cf. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, X, 6, 1176 b, trad. J. Tricot, Vrin, 1979, p. 506] la plus grande valeur, c'est qu'il ne sait pas s'élever au plaisir pur de l'âme. C'est à l'homme vertueux de juger du jeu, c'est à l'espèce d'âme la plus excellente de dire quelle est l'activité qui doit définir le bonheur, la fin suprême, et ce sera donc une activité conforme à la vertu, et non un divertissement. De plus, chacun reconnaît que les activités sérieuses valent mieux et émanent d'une meilleure partie de l'âme que les activités ludiques. C'est du côté de l'enfance que doit se situer le jeu (...) "Il est de la plus haute importance que les enfants apprennent à travailler. L'homme est le seul animal qui doit travailler" [cf. Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1966, p. 110]. Il y a là une maxime anthropologique fondamentale aux conséquences pédagogiques décisives, car c'est de la liberté dans son usage qu'il est ici question : c'est parce que l'homme est libre qu'il est cet animal laborieux et c'est pour apprendre à l'être qu'il doit aussi apprendre la contrainte comme telle. C'est pourquoi il faut que l'éducation passe par un apprentissage du travail, qui ne peut se faire par le jeu, contrairement à ce que les prétendus disciples de Rousseau avaient pu croire, car il y a là deux choses qui s'opposent, d'un côté une activité par elle-même agréable et recherchée pour elle-même, de l'autre une médiation nécessaire. Ce qui manquera toujours à une éducation n'ayant que le plaisir de l'enfant en vue, c'est l'assimilation de la structure coercitive du réel (...) "L'école est une culture par contrainte. Il est extrêmement mauvais d'habituer l'enfant à tout regarder comme un jeu. Il doit avoir du temps pour ses récréations, mais il doit aussi y avoir pour lui un temps où il travaille. Et si l'enfant ne voit pas d'abord à quoi sert cette contrainte, il s'avisera plus tard de sa grande utilité" [cf. Kant, *Ibidem*, p. 111] **(21)**.

Le but n'est certes pas de condamner le jeu qui, en tant que tel, garde toute sa place (l'esprit, qui se fatigue vite et dont la concentration baisse, a besoin de distraction), mais de souligner avec netteté la distinction entre le jeu et le sérieux, entre l'imaginaire et le réel, entre le principe de plaisir et le principe de réalité. Que serait en effet une éducation qui laisserait croire aux enfants que l'on peut travailler en s'amusant, ou que le jeu puisse valoir salaire ?

Tout se passe donc comme si les philosophes avaient au fond *deux* philosophies du jeu : l'une, *spéculative*, qui fait du jeu un modèle ou une métaphore donnant à penser la complexité de l'enchevêtrement du réel et de l'imaginaire, du corps et de l'esprit ; l'autre, *pédagogique*, qui fait du jeu le contraire du travail, et rappelle sans ambiguïté que le jeu est du côté de la distraction et de l'imagination, tandis que le travail est lui du côté de l'effort et de l'action.

Sous cet angle, deux constats méritent alors d'être faits.

Premier constat : il appert que la logique qui gouverne aujourd'hui les usages des jeux à l'école n'a pas grand-chose à voir avec les deux conceptions philosophiques - spéculative et pédagogique - que nous venons de rappeler.

En effet, d'une part, les jeux à l'école sont actuellement pris en compte pour eux-mêmes, dans leur portée directement éducative pour les enfants et non en tant que modèles ou métaphores devant illustrer une métaphysique de notre être-au-monde ; d'autre part, les recherches en sciences de l'éducation, en didactique ou en psychologie prennent l'exact contre-pied de certaines approches pédagogiques traditionnelles en matière de travail et de jeu. Et même si les travaux contemporains

ne sous-estiment pas les paradoxes de l'idée d'un apprentissage ludique, ils n'en nient jamais, bien au contraire, la valeur heuristique. Citons en sens, à titre d'exemple parmi d'autres possibles, le propos significatif de Virginie Dargère :

Plongé dans des contraintes inhérentes au cadre éducatif, le jeu devient donc une activité visant l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être. Il se transforme en un outil d'enseignement, un vecteur potentiel d'apprentissage, il devient le média entre le savoir et l'apprenant. Il entre dans une démarche éducative, où la dimension ludique s'efface au profit de la contrainte acquisitionnelle. La dimension ludique assure ainsi la dévolution de l'activité pédagogique : elle crée les conditions d'appropriation de l'activité par les apprenants. Le jeu favorise ainsi l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, dans les contrats qui régissent les conditions d'enseignement et la vie de classe, dans les rites qui jalonnent le cadre éducatif.

Se dessine alors une forme d'anomie où les élèves se trouvent pris entre deux options qui ne sont pas forcément compatibles et qui nécessitent une accommodation de la part des participants. Sont-ils confrontés en priorité à la situation ludique ou à la situation didactique ? Vont-ils investir la situation didactique au détriment de la situation ludique ? Vont-ils surinvestir la première, au point de supprimer tout l'intérêt du jeu expressément choisi pour cette situation pédagogique ? À l'inverse, les participants peuvent désavouer la situation didactique au profit de la situation ludique qui perd alors sa fonction d'accroche, censée attirer dans les mailles de la situation pédagogique les apprenants **(22)**.

Il est clair que la conception du jeu qui préside à cette analyse n'est pas d'ordre métaphysique. La conception du jeu qui est visée ici est celle du jeu en tant qu'amusement, en tant que distraction. Mais il est tout aussi clair que la perspective de V. Dargère n'est pas celle d'un pédagogue comme Aristote ou Kant. Dans le cadre d'une approche didactique, il ne s'agit pas de séparer absolument le sérieux et le ludique, mais, au contraire, de penser leur conciliation : un contexte ludique permettrait de responsabiliser les élèves, de les rendre acteurs de leurs apprentissages. Si l'auteur indique explicitement ici que cette synthèse entre deux activités apparemment inconciliables ne va pas de soi (qu'elle produit des effets paradoxaux, en l'occurrence un brouillage des normes chez des élèves pour qui l'effort et la détente, le travail et le jeu ne sauraient être confondus), elle souligne surtout que l'originalité des pratiques didactiques d'aujourd'hui est justement de viser une telle synthèse. Toutes les observations et les expérimentations en didactique, toutes les enquêtes des sciences de l'éducation, toutes les recherches en psychologie auront justement pour but d'établir - contre les opinions tranchées du sens commun - que les enfants peuvent travailler et apprendre en jouant à l'école. Non pas certes avec n'importe quels jeux mais avec des jeux spécifiques dit "éducatifs". Le temps de l'effort et celui de la détente ne s'excluent donc plus l'un l'autre mais peuvent, dans le cadre d'apprentissages devenus ludiques, ne faire qu'un.

Deuxième constat : en s'interrogeant très tôt, en pédagogues, sur le rôle (positif ou négatif) du jeu dans la formation des enfants, Aristote et Kant ont donc montré qu'une approche strictement pédagogique (et non directement spéculative) du jeu avait été effectuée par la philosophie elle-même. Dans le cadre interdisciplinaire qui est aujourd'hui le nôtre, l'enseignant-chercheur en philosophie ne saurait donc se plaindre d'une réduction, imposée de l'extérieur, de son champ d'analyse au seul domaine de l'école, puisque de grands philosophes se sont toujours et déjà intéressés à des questions pédagogiques tout à fait concrètes (même si, il est vrai, le modèle du préceptorat n'est plus le nôtre).

Mais ce qu'il convient avant tout de souligner, c'est qu'à l'intérieur du domaine très large et assez informel de la pédagogie, les travaux des didacticiens, des psychologues ou des chercheurs en sciences de l'éducation ont considérablement renouvelé, eux, l'approche des relations entre les concepts de détente et d'effort. Ce qui est à penser, ce n'est donc pas une différence de lieux (d'un côté, un lieu réservé aux investigations de la philosophie ; d'un autre côté, un lieu réservé aux recherches en sciences humaines et sociales) mais, à l'intérieur de l'espace d'une pédagogie qui prend en charge la formation des enfants (qui est principalement aujourd'hui l'espace public de l'école et l'espace privé de la famille), une différence entre deux types de discours, l'un qui croit que l'effort peut être ludique, l'autre qui ne le croit pas.

C'est dans cette perspective, celle d'une attention toute particulière aux notions d'effort et de pénibilité de l'effort qu'un débat entre les sciences humaines et la philosophie pourrait, semble-t-il, être ouvert ou poursuivi. L'enseignant-chercheur en philosophie se démarquerait de ses collègues didacticiens ou psychologues en ce qu'il n'admettrait pas comme une simple évidence l'idée même d'un apprentissage ludique. Non pas d'ailleurs qu'il s'agisse de contester l'*épistémè* de l'époque au nom d'un sens moral réactionnaire (dénonciation de la société des loisirs, constat d'une perte des repères chez les jeunes, etc.). Mais ce qu'il voudrait bien voir et déchiffrer, c'est l'étrange coexistence, *de façon simultanée et non pas seulement successive*, de l'effort et la détente. Est-il

vrai que l'on puisse apprendre sans efforts ? Est-il vrai, en termes philosophiques, que l'enfant puisse se cultiver et donc s'arracher à sa propre nature tout se distrayant ? Ce qui revient au fond à reposer la question suivante : qu'est qu'un jeu éducatif (c'est-à-dire *vraiment* éducatif) ?

Les enseignants ou les parents qui se tourneront vers les nombreux ouvrages ou articles traitant aujourd'hui du jeu à l'école ne manqueront pas alors de prendre acte d'une double tendance argumentative : ou bien tenir pour une évidence l'idée de jeu éducatif en se conformant aux normes et pratiques instituées **(23)** ; ou bien approfondir ce paradoxe ou cette énigme d'une synthèse du travail et du jeu, sans forcément parvenir à le lever **(24)**. D'où l'impression, en tout cas, d'une certaine tension persistante entre, d'un côté, des pratiques professionnelles bien établies dans les classes (et que personne ne songerait sérieusement à remettre en question) et, d'un autre côté, une certaine impuissance spéculative à justifier le concept d'"apprentissage ludique", ou, si l'on préfère, puisque, aujourd'hui, les deux expressions sont synonymes, de "jeu éducatif".

*

**

Une façon de réduire l'équivocité qui entoure la notion de jeu (s'agit-il de jeu en général, de jeu à l'école, de pur divertissement, d'apprentissage ludique ?) est sans doute de procéder à une observation empirique et à un classement *a posteriori* des jeux. Plutôt que de partir, soit de spéculations métaphysiques, soit d'une conception morale ou normative du jeu et du sérieux, le but serait de faire le tour de tout ce qui se fait en matière de jeu. De même que le philosophe Aristote voulait d'abord, et contrairement à Platon, répertorier tous les types de gouvernement existant, puis les classer en différents types avant de définir le concept de bon gouvernement, il s'agirait de répertorier tous les jeux dans le même sens, afin de mieux définir, par induction et non par déduction, le concept de jeu éducatif.

Mais si la notion de jeu nous semble familière, il demeure néanmoins difficile de forger une définition univoque de l'acte de jouer. Les situations de jeu, toujours plus complexes qu'on ne le pense - parce qu'elles impliquent à la fois des conditions cognitives (par exemple, la connaissance des règles du jeu) et des paramètres existentiels (par exemple, la décision de ne plus jouer le jeu, ou encore, le surinvestissement affectif des notions de "gain" et de "perte") - déjouent souvent les classifications, psychologiques ou anthropologiques, qui tentent d'en rendre compte **(25)**. Tout se passe comme si le jeu était une donnée première et restait une activité inclassable, à l'instar, par exemple, du langage lui-même. C'est cette dimension originaire ou "transcendantale" du jeu que nous avons déjà notée plus haut. Sous cet angle, la multiplication des classifications, même les plus convaincantes **(26)**, ne doit pas nous tromper. S'il est facile de constater, dans toutes les cultures et à tous les âges, nombre de situations de jeu et nombre d'objets ludiques, et s'il est facile de les ordonner selon des critères choisis, la prolifération des classifications, plus ou moins *ad hoc* est bien l'indice qu'il n'en existe aucune d'absolument fiable **(27)**.

Piaget, par exemple, n'ignore pas, dans *La formation du symbole chez l'enfant* **(28)**, cette tension entre le classifiable et l'inclassable. S'il propose lui-même une classification des jeux, ce n'est pas pour surmonter absolument - ce qui est impossible - cette tension entre le classifiable (les jeux empiriques) et l'inclassable (le jeu en tant que structure transcendantale de notre être-au-monde), mais pour suggérer qu'il est permis de se figurer, grâce à une description plus fine de la durée d'attractivité de tel ou tel type de jeux, ce que peut être la *genèse* et la *variabilité* mêmes de l'être-au-monde de l'enfant. Pour Piaget, le "transcendantal" n'est plus, comme chez Kant, déterminé une fois pour toutes mais il *se modifie au fil du temps* en fonction du développement de notre intelligence et de notre sensibilité (selon la théorie des stades de maturité et de la restructuration de notre représentation). Une classification plus dynamique ou réaliste des jeux doit donc tenir compte, parallèlement aux catégorisations qu'elle propose, de ces *phases de structuration et restructuration* qui accompagnent tous les jeux (qu'il s'agisse de jeux d'exercice, de jeux symboliques ou de jeux de règles). L'enjeu est de ne plus sous-estimer l'intelligence évolutive des joueurs, surtout aux âges de transition : qu'un jeu qui plaisait puisse soudainement ne plus plaire nous renseigne autant sur les progrès cognitifs de l'enfant que sur la pratique de ce jeu lui-même.

Les psychologues contemporains insistent eux aussi sur le développement des différentes facettes de l'intelligence et de la personnalité. Langage, appropriation symbolique du monde et jeux sont intimement liés **(29)**. Il s'agit au fond d'une classification qui suit les âges de la vie : stades de la découverte du corps, de la socialisation, de la communication. Le but est de penser l'inscription progressive du sujet - enfant puis adolescent - dans le réel, et par là même son intégration dans la société ; ce qui exige à moyen terme que le principe de réalité (nécessité du travail) prime sur le principe de plaisir (besoin d'évasion, de distraction).

Certes, ce classement génétique ou dynamique a lui-même, comme d'autres, certaines limites. Tout le monde n'aime pas jouer à des jeux proportionnés au développement de son intelligence, par

exemple aux échecs. Il y a des adolescents ou des adultes, en pleine possession de leurs facultés intellectuelles, qui n'aiment pas les jeux, qui préfèrent s'évader par le cinéma, les romans, etc., ou qui préfèrent jouer à des jeux plus sérieux : le jeu social de la "carrière", le jeu théâtral de l'acteur, le jeu de l'amour et du hasard, etc. On sait aussi que certains adultes, retombant en quelque sorte en enfance, peuvent jouer à des jeux qui ne correspondent plus à leur âge. Aujourd'hui, on peut aussi songer à la place et à l'attrait des jeux vidéo dans la vie des nouvelles générations d'adolescents et d'adultes.

Ajoutons que certains anthropologues, s'inscrivant dans une perspective historiciste - qui consiste à tenir compte de l'évolution historique des grandes formes symboliques (visions du monde) qui structurent la vie des peuples - étudient, eux, les jeux pour rendre compte à la fois des constantes et des variantes susceptibles de nous renseigner sur l'évolution de nos manières d'être-au-monde, et donc sur la multiplicité des conduites culturelles **(30)**. Ces classifications n'ont pas alors un objectif directement "pédagogique" ou "didactique" mais valent comme des miroirs ethnologiques de l'évolution ou du brassage des mœurs, voire de l'interpénétration des civilisations **(31)**.

Retenons surtout - car dans un contexte de formation, la question est prioritairement de prendre acte, d'un point de vue épistémologique, de la portée et des limites de toute classification - que tout répertoire en matière de jeux relève jusqu'à présent d'un "bricolage", au sens où Lévi Strauss employait ce terme **(32)**, et non d'une modélisation de type scientifique. Même si certaines constantes ou structures s'imposent au fil des âges et des cultures, l'étude des jeux relève encore, jusqu'à nouvel ordre, à la fois de la philosophie et des sciences humaines, et non des sciences exactes ou des neurosciences. En matière de jeux, il n'y a donc pas, si l'on peut dire, de tableau de Mendeleïev.

III/Un support d'analyse philosophique du jeu à l'école : le *domino des sons* de Bertrand Barbier

En commençant, nous avons émis quelques doutes en nous demandant si une approche philosophique du jeu à l'école était réellement justifiée et justifiable dans le cadre d'un travail interdisciplinaire portant sur le jeu à l'école.

Il apparaît désormais plus clairement que les grands théoriciens du jeu en général sont davantage sensibles aux spéculations métaphysiques qu'aux situations singulières rencontrées dans les classes. Aristote et de Kant eux-mêmes, qui se sont pourtant penchés ponctuellement sur les aspects pédagogiques du jeu, songent avant tout, de façon très formelle, à la formation de l'Homme en général. Même chez Rousseau qui, dans l'*Émile*, a réhabilité l'enfance dans l'enfant - montrant que l'enfant n'était pas seulement un homme en miniature à qui il manquait certaines facultés, mais était au contraire un être intelligent et sensible à part entière -, il y a encore un effet d'abstraction ou d'idéalisation. Émile, dont l'intelligence se déploie librement au contact de la Nature, reste une sorte de modèle un peu utopique. Il s'agit d'un Enfant en général, d'un Sujet avec un S majuscule qui est une sorte de modèle absolu, valant pour tous les temps et pour tous les lieux.

Que dans ces conditions une approche philosophique en contexte professionnel puisse d'abord sembler paradoxale ou déroutante, quoi de plus naturel ? Comment une conception philosophique du jeu (qui draine avec elle non seulement des considérations ontologiques mais encore une conception élitiste de l'éducation) peut-elle contribuer à un travail interdisciplinaire sur les usages du jeu éducatif à l'école, et qui plus est, dans une école contemporaine dite inclusive ?

*

**

Sans vouloir régler à tout prix ces tensions, il convient de souligner que le choix de nous pencher avec d'autres collègues sur un cas particulier - celui du jeu du domino des sons - et sur une situation professionnelle précise - celle d'un enseignement s'adressant à des enfants en difficulté et/ou en situation de handicap - a justement pour but de tester, dans une perspective pratique (professionnalisante), la portée et les limites d'une approche philosophique renouvelée de la notion de "jeu éducatif" (en l'occurrence une approche d'inspiration phénoménologique). L'enjeu n'est donc jamais purement spéculatif. Il s'agit avant tout de contribuer, par-delà notre participation à un groupe de travail pluridisciplinaire **(33)**, à la formation des collègues, professeurs des écoles ou spécialisés, ainsi que des étudiants de l'INSPÉ. Pour l'enseignant-chercheur en philosophie, l'enjeu épistémologique est surtout de mieux donner à voir les situations d'apprentissage afin de mieux les modéliser, ou du moins, d'aider à mieux en appréhender toute la complexité au moment d'en proposer des modèles. D'où une méthodologie d'inspiration phénoménologique.

La phénoménologie est un travail de *description* des phénomènes, une explicitation de notre expérience, de tout ce que l'on sent et ressent, de tout ce que l'on vit, mais aussi de tout ce que l'on

se *représente*, sans préjuger trop vite de la façon dont les choses se donnent à nous, sans décider trop vite de tracer la frontière entre la subjectivité et l'objectivité, entre, d'un côté, les schèmes et les catégories du Sujet connaissant et, d'un autre côté, les propriétés des objets qui s'imposent à nous.

Cela veut simplement dire qu'une philosophie d'inspiration phénoménologique pourrait apporter, comme d'ailleurs d'autres disciplines éprises de radicalité, un regard extérieur, un regard en quelque sorte naïf ou candide mais paradoxalement intéressant grâce son extériorité même. Elle pourrait nous redonner à voir, avec des yeux neufs, par-delà même les catégorisations métaphysiques de la philosophie pérenne, ce que peut-être, par conformisme ou simple habitude professionnelle, nous ne voyons plus ou ne regardons plus.

Certes, cette volonté de "distanciation", cette volonté de "radicalité", ce désir de porter un "regard neuf" sur toute chose, tout cela peut sembler quelque peu présomptueux. Car on ne peut jamais, pas plus le phénoménologue que n'importe qui, faire table rase de tout (Bachelard, par exemple, ne croyait pas aux « Chevaliers de la table rase »), et surtout pas de la mémoire, du passé et des habitudes. Cela dit, on peut au moins - et, au fond, la phénoménologie fait surtout cela - tenter de déconstruire méthodiquement certaines de nos façons de penser, dans le but de défaire, ne fût-ce que provisoirement et tangentiellement, certaines associations d'idées ou présuppositions. À défaut de perdre ces habitudes, on pourrait donc au moins - par un effort de distanciation et d'imagination - tenter de les suspendre, de les mettre en quelque sorte "entre parenthèses" **(34)**. Au fond, cela s'appelle tout simplement l'esprit critique ou encore "le bon sens". Nous faisons tous de la phénoménologie, comme Monsieur Jourdain faisait de la prose, dès lors que nous sommes prêts à ne pas tenir pour évident ce qui nous semble aller de soi.

Cette ambition de déconstruire nos catégorisations usuelles et de fracturer nos conceptions stéréotypées peut aussi conduire, dans certains cas, à réfléchir sur les fondations des modélisations que les sciences humaines et sociales (par exemple, la psychologie, la sociologie ou les sciences de l'éducation) nous proposent. Non pas pour critiquer ces modélisations qui, en tant que telles, sont scientifiquement fondées mais pour nous rappeler qu'il ne faut jamais confondre le réel avec ses modélisations. Pour ne donner qu'un exemple relatif au monde de l'éducation, remarquons que la *conscience* ou les phénomènes de *prise de conscience*, par leur complexité et leur nouveauté, restent impossibles à modéliser, sinon de façon schématique. On peut toujours après coup, de façon rétrospective, définir des stades, repérer des constantes, ou même, dans les neurosciences, regarder les zones du cerveau "s'illuminer" (et établir des correspondances entre ces images des zones corticales et les pensées ou sentiments du sujet observé), mais le fait est que la conscience et la pensée déjouent toujours, en leur émergence même, en leur temporalité complexe, tout système de causes et d'effets nettement assignables. Dans le même ordre d'idées, la sensation, l'attention, la mémoire ou l'imagination restent aussi quelque chose d'assez mystérieux, même si de nombreux travaux de psychologie en traitent.

Ajoutons que si le regard phénoménologique peut être rigoureux - et même doit l'être (il prend la forme d'une explication ou d'un déchiffrement méthodique du donné) **(35)** - il n'équivaut jamais à une observation de type scientifique (ce n'est ni une explication, ni une mesure, ni une modélisation quantitative). Il s'agit, en utilisant les mots du langage courant, de *montrer* et non de démontrer. Décrire, ce n'est pas expliquer ou prouver. Décrire, c'est donner à voir pour que l'on réapprenne, comme disait le philosophe Merleau-Ponty, à voir le monde **(36)**. Et si cette description peut accroître l'intelligibilité des situations, tant mieux.

*

**

Ainsi, en regardant, en 2014-2015 les vidéos d'un premier groupe d'élèves à besoins particuliers en train de jouer au domino des sons, pendant 6 séquences de 30 minutes, nous avons d'abord été interpellés par le filmage même de Bertrand Barbier. Ce filmage *en plan fixe* produisait, de façon sans doute involontaire, un double effet de distanciation.

Comme on le sait, le filmage d'une situation - qui implique toujours une sélection d'images, même en l'absence de montage proprement dit - produit un écart par rapport à la perception naturelle **(37)** : ce que nous voyons sur la vidéo ne correspond pas forcément à ce que, pris dans le feu de l'action, nous verrions. Cet effet de distanciation, qui est le propre de toute représentation, est banal, inutile d'insister.

Mais ce qui était moins banal, c'est que les vidéos de B. Barbier produisaient surtout, par l'absence de montage, de coupes et de raccords, un *deuxième effet involontaire de distanciation* : au fil des images qui défilaient de façon monotone - ce qui a provoqué plusieurs fois un effet esthétique involontaire faisant songer au travail de certains vidéastes ou cinéastes privilégiant les "images-temps" sur les "images-mouvement" **(38)** -, nous étions, il faut bien le dire, tentés de "décrocher".

D'où la nécessité alors d'expliciter les causes de notre sentiment d'ennui ou de notre impatience, et, en tout cas, d'opérer un retour réflexif sur notre propre façon d'être *spectateur* : que voit-on de ce qu'on voit ? Ne voit-on que ce qu'on souhaite voir (surtout lorsqu'il s'agit d'élèves en situation de handicap) ? **(39)** Qu'est-ce qui est objectivable ? Des critères éthiques gouvernent-ils notre interprétation du donné ? Comment échafauder un protocole d'observation ? **(40)** Telles sont les questions que nous forçait à nous poser le visionnage des vidéos de B. Barbier.

Plusieurs strates, plis et replis de la situation d'enseignement ont alors été mis au jour. Tout d'abord, la différence enfants/adulte, puis la différence enfants/enfants **(41)**. S'est aussi imposée à nous la distinction du "jeu" comme *objet* concret (manipulation des composants du jeu : étiquettes, élastiques) et du jeu comme activité. D'autre strates de phénomènes ont aussi été exhibées : le "jeu avec la caméra" (les enfants mais aussi le maître regardent de temps en temps la caméra) ainsi que le "jeu institutionnel" qui consiste à prendre quelques élèves dans le cadre d'une séance du RASED **(42)** et qui transparait aussi dans le mobilier et le contexte.

En nous focalisant plus précisément sur le jeu comme activité, nous avons pu d'abord observer des phénomènes visibles par tout observateur, tant cognitifs qu'existentiels : gestes, réactions, cris de plaisir ou mimiques, sourires, bouderies, exclamations ou paroles signifiantes, ainsi que des aspects plus souterrains, visibles par un observateur déjà expert : anticipation, doute, hésitation, stratégie (dont la tricherie), débat avec les autres, retour réflexif (spontané ou à partir des observations du maître) sur les causes d'une erreur **(43)**.

Mais nous avons pu aussi souligner, ce qui pouvait sans doute sembler décevant - puisque tout jeu est par définition une action libre **(44)** -, *l'omniprésence du maître* et l'absence de toute autonomie réelle des jeunes joueurs. Même lorsqu'il est hors champ, on entend le maître E donner des consignes, relancer le jeu, commenter les décisions des joueurs. C'est ainsi que se donne à voir un tempo de base qui n'est pas ici celui de l'activité ludique elle-même, c'est-à-dire celui des "coups" joués (poser tel ou tel domino). Le tempo est entretenu par le maître, d'où le sentiment d'un jeu qui est avant tout un *rituel scolaire*. Et même lorsque le maître se trompe ou qu'un enfant essaie de tricher, le rappel des règles du jeu, qui pourrait valoir comme un retour à l'intra-temporalité propre du jeu **(45)**, s'inscrit encore dans le temps scolaire du rituel. À ce niveau, on voit que le jeu *entre les enfants-élèves* n'arrive pas vraiment à prendre corps, qu'il s'émiette, qu'il reste sur le fil, comme d'ailleurs l'attention des enfants eux-mêmes ; ce qui, là encore, contredit la définition du jeu comme "ordre" et "tension" **(46)**. Certes, on connaît l'instabilité des petits enfants de 5 ans qui s'ennuient ou quittent le jeu **(47)** mais ici les élèves ont entre 7 et 8 ans. En outre, d'après Huizinga, jouer conduit à la formation d'un "club", ce qui n'est jamais le cas ici **(48)**.

*

**

D'où deux résultats ou conclusions provisoires obtenus après nos premières observations en 2015. Premièrement, il nous a semblé que dans ce cas précis le jeu éducatif ne favorisait les apprentissages que sous condition : le maître devait faire partie intégrante du jeu **(49)**. Le jeu du domino des sons est ainsi apparu inséparable du méta-jeu institutionnel qui consiste à "avoir cours avec un maître différent du maître habituel, et sans les autres élèves de la classe". Si le jeu éducatif prend corps et subsiste malgré les baisses d'attention, c'est donc avant tout parce que les enfants *aiment* jouer avec un *autre* maître **(50)**. À un second niveau, leur expérience est aussi - ce qui n'est pas rien - l'expérimentation plus ou moins consciente d'une variabilité des normes scolaires **(51)**, le paradoxe (anti-inclusif) étant que ce qui est valorisé dans ce cas est de ne plus être en classe entière.

Deuxièmement, il devenait urgent de ne pas confondre, au cours de l'observation, *déficit cognitif* et *manque de motivation*. Il ne suffit pas - et cela est valable pour tout enfant à besoins particuliers ou non - de *comprendre* les règles d'un jeu pour *avoir envie* d'y jouer **(52)**. L'émiettement de l'attention pourrait donc s'expliquer par une libre volonté de ne pas s'impliquer dans un jeu jugé contraignant car trop scolaire **(53)**. En tout cas, la "vivacité intellectuelle" d'un ou deux enfants, qui ne suivent pas continûment le jeu mais semblent heureux d'y participer, n'est pas réductible à la seule "intelligence scolaire". Il y va plutôt d'un exercice de l'esprit lui-même qui excède un simple exercice scolaire car l'enfant s'approprie des stratégies qu'il réinvente pour les faire siennes **(54)**. Ce que l'on entr'aperçoit alors, ce sont les bribes d'une liberté native et inconditionnelle, non pas certes de cette liberté qui a pour nom autonomie rationnelle, mais plutôt de cette liberté qui, plus modeste, mais non moins fondamentale, est une liberté de refuser, une liberté de dire non, d'être indifférent, une liberté de s'évader dans l'imaginaire et de se désynchroniser par rapport aux impératifs chronologiques des horloges qui déterminent un temps social et commun. Autrement dit, les enfants, au fond d'eux-mêmes, ne nous ont jamais parus dupes : ils savaient très bien distinguer - comme d'ailleurs le maître E lui-même les avaient

encouragés à le faire lors de la toute première séance - le jeu banal de dominos et le domino des sons qui, lui, a des allures de rituel scolaire.

Sous cet angle, on peut se demander, si la perspective d'une explicitation par l'enseignant du sens du jeu (l'enfant doit être informé de la dimension éducative du jeu : il doit savoir pourquoi il joue à l'école) ne risque pas de gâcher le jeu, s'il n'y a pas là une contradiction ou en tout cas un paradoxe dans l'idée d'un contrat ludo-pédagogique qui induit une situation de "jeu contraint" et implique la mise en place d'une pédagogie non directive **(55)**. À la limite, l'essentiel serait que les enfants puissent vraiment jouer *ensemble, sans le maître (56)*, à des jeux peut-être moins "éducatifs" mais spontanément choisis, par exemple le jeu basique des dominos **(57)**. On songe ici à la formule profonde de Rousseau :

Qu'il [l'enfant] s'occupe ou s'amuse, l'un et l'autre est égal pour lui ; ses jeux sont ses occupations, il n'y sent point de différence. Il met à tout ce qu'il fait un intérêt qui fait rire et une liberté qui plaît, en montrant à la fois le tour de son esprit et la sphère de ses connaissances **(58)**.

IV/Paradoxes du jeu éducatif en contexte inclusif

En 2015-2016, deux observations ont réorienté nos analyses. Ces observations concernent 1°) le moment où les élèves à besoins particuliers reviennent dans leur classe pour présenter le jeu du domino des sons à leurs camarades et 2°) le moment où tous les élèves de la classe jouent ensemble. L'objectif du maître E est en effet de permettre à ses élèves de présenter le jeu des dominos au reste de la classe pour qu'enfin, dernière étape, tous les enfants puissent jouer ensemble.

Or, nous avons été frappés, au moment du visionnage du "retour dans la classe", par le caractère difficile de la présentation du jeu. Les élèves à besoins particuliers, qui devaient exposer les règles du domino des sons, semblaient complètement dépassés par la situation. Cet échange, qui devait les valoriser, a plutôt produit l'effet inverse. Ils se sont retrouvés plus d'une fois en difficulté pour répondre aux questions souvent pertinentes des autres élèves. L'écart intellectuel entre les enfants de la classe - dont l'un d'eux particulièrement vif et perspicace - reprenait ses droits. Fort heureusement, le maître E et le maître de la classe veillaient, et la plupart des élèves de la classe, certainement sensibles aux enjeux d'inclusion malgré leur jeune âge, ont joué ce "jeu institutionnel" de l'accueil de leurs camarades venant leur présenter fièrement un jeu un peu bizarre.

Quant au jeu en classe entre tous les élèves, il a bien eu lieu mais, sous la surveillance du maître E et de son collègue, et dans une ambiance animée et assez bruyante, qui, du reste, n'avait rien de particulier et pouvait être celle de n'importe quelle activité faite en commun.

Bref, le jeu du domino des sons montrait ses limites et apparaissait pour ce qu'il était : en tant que jeu éducatif, il était un moyen de favoriser les apprentissages des élèves en difficulté, et même de concourir, en présence du maître E, à leur épanouissement personnel, mais, précisément parlant, il ne permettait pas de réaliser, comme par miracle, l'inclusion, qui, à l'arrière-plan, demeure pourtant à nos yeux l'enjeu existentiel majeur.

*

**

Afin de tenter d'éclairer cette situation un peu déconcertante, nous avons forgé une hypothèse limite. Cette hypothèse limite ou idée directrice est la suivante : si le jeu peut être un principe de rééquilibrage des chances entre tous les élèves de la classe, et donc un principe d'inclusion, il devrait nettement prioriser le facteur hasard.

Nous parlons d'hypothèse limite ou d'idée directrice parce que sur le papier l'hypothèse paraît recevable, au moins jusqu'à un certain point. D'une part, l'insistance sur le paramètre hasard permettrait, en théorie, de réduire les écarts intellectuels. D'autre part, en sensibilisant davantage, et de façon évidemment très douce et non choquante, les publics scolaires à la question de la contingence et du hasard, on préparerait peut-être en amont le terrain pour une inclusion pleinement réussie, où le "normal" et le "pathologique" apparaîtraient plus naturellement comme le recto et le verso d'une même condition. C'est ce que nous appelons une pédagogie de la contingence ou de la facticité.

Mais on mesure immédiatement, sur les plans cognitif, psychologique et social, les limites et, qui plus est, les risques, d'une telle approche. L'idée de hasard, décidément trop métaphysique, est à manier, dans un contexte scolaire, avec précaution. On imagine mal l'introduction d'une perspective antifinaliste dans un contexte d'apprentissage où prime la recherche des raisons, des causes et plus généralement d'un sens défini. Une telle perspective paraît donc difficilement tenable d'un point de vue institutionnel **(59)**. Et sur le plan proprement éducatif, cela semble absurde puisque les jeux de

pur hasard ne requièrent aucune stratégie, aucun investissement méritoire, mais suscitent plutôt des adhésions irrationnelles qui peuvent même avoir des allures d'addiction.

Toujours est-il que cette hypothèse philosophique assez incongrue - qui est, en fait, une *expérience de pensée* - a au moins eu le mérite de nous permettre de thématiser le caractère contre-productif de l'étape du retour dans la classe. Si ce retour dans la classe ne pouvait être l'occasion d'une inclusion authentique, celle enfin réussie et toujours attendue, celle qui n'est pas qu'un jeu institutionnel que les acteurs se jouent à eux-mêmes, c'est parce que 1°) sur le plan stratégique et cognitif, le jeu du domino des sons est trop facile pour pouvoir intéresser tous les élèves et 2°) sur le plan existentiel, il n'est pas assez aléatoire pour pouvoir intéresser tous les enfants.

D'où un paradoxe ou un défi éducatif : comment penser un juste dosage de stratégie et de hasard pour faire d'un jeu éducatif un jeu auquel *tous* pourront et voudront jouer ?

*
**

C'est dans ce contexte aporétique que nous avons repris les choses à zéro en examinant de nouvelles vidéos de B. Barbier, vidéos portant cette fois-ci sur une autre étape de son travail avec les élèves : *le moment de la construction du jeu*. La particularité du jeu du domino des sons est en effet sa fabrication par le maître E et les élèves : avant de jouer au jeu proprement dit, il faut d'abord le fabriquer.

L'observation de cette étape initiale de la fabrication du jeu avait été différée, sans doute au nom d'un double obstacle épistémologique. D'une part, celui d'une survalorisation de l'activité de jouer elle-même ; d'autre part, celui d'une ambiguïté : construire le jeu du domino des sons, est-ce aussi un jeu impliquant des stratégies de jeu ou est-ce déjà un travail quasiment social, impliquant des compétences et une division des tâches ?

Quoi qu'il en soit, l'observation de l'étape de la fabrication du jeu nous a permis d'appréhender la question de l'inclusion sous un autre angle. Ce qui s'est imposé au regard, par-delà les progrès cognitifs des élèves que le psychologue et le didacticien ont pu observer, c'est l'étonnante capacité d'implication des enfants dans la construction du jeu. Fabriquer le jeu suppose que l'on s'approprie certaines stratégies, mais l'enjeu ici - et là est, nous semble-t-il, le point intéressant -, c'est que cette compréhension des règles implique une habileté et des tactiques *qui excèdent la simple notion intellectualiste de stratégie*.

Aussi tout se passe-t-il comme si la fabrication du jeu, elle, n'était pas seulement un autre jeu ou quelque chose du jeu, mais était vécue comme chose sérieuse, comme une découverte des pouvoirs de l'esprit sur la matière, *via* le maître et *via* un contact direct avec la résistance des matériaux. En un mot, tout se passe comme si nous étions dans le domaine du travail, dans le domaine de la Culture qui est celui de la transformation de la Nature et de notre nature.

Tous les gestes, qui impliquent la mise en place de schèmes moteurs mais font aussi appel à des souvenirs, doivent être maîtrisés pour que l'objet soit efficacement fabriqué. D'où certains rappels à l'ordre bienveillants : "Découpe ton étiquette ! Il ne faut pas que cela dépasse". Sur ce point, certaines séquences sont assez marquantes, par exemple celles du rituel du découpage et du collage. Les élèves tendent leurs étiquettes de façon quasi solennelle au maître E puis les reprennent de façon tout aussi solennelle pour les coller et les ajuster aux emplacements prévus.

Cette description choquera ou décevra peut-être, non pas tant par son insistance sur le rôle de l'action technique ou du "travail manuel" que par l'évocation, en filigrane, au cœur du champ éducatif, et qui plus est, au cœur d'une activité à visée inclusive, d'un modèle de division du travail. Notons toutefois que si division du travail il y a, cela n'est jamais à penser sur un modèle économique. Les erreurs des enfants-élèves n'ont aucun impact professionnel ou social **(60)**.

Toujours est-il que le groupe observé apparaît beaucoup plus uni et solidaire au moment de ce quasi-travail qu'au moment de l'activité de jouer elle-même. Les modalités de niveau de conscience observés, en tout cas pour ce qui est observable, semblent différentes.

Rien de vraiment étonnant en un sens, puisque le jeu de dominos est individualiste alors que la fabrication est collective. Mais ce que nous voulons suggérer, c'est que nous entrevoyons ici l'expérience de ce "nous" non théique **(61)**, préreflexif et présymbolique, qu'évoque Sartre dans *L'être et le néant*, ce "nous" qui ne se sait pas "nous", qui ne se représente pas à lui-même ce qu'il est, qui ne se nomme pas sous peine justement de se dissoudre :

Le *nous* enveloppe une pluralité de subjectivités qui se reconnaissent les unes les autres comme subjectivités. Toutefois, cette reconnaissance ne fait pas l'objet d'une thèse explicite : ce qui est posé explicitement, c'est une action commune ou l'objet d'une perception commune **(62)**.

À ce niveau d'expérience radicale, peu importe qu'il y ait ce que l'on appelle une division réglée des tâches. Que le maître soit un contremaître n'empêche pas l'unité profonde du groupe. Pour un spectateur non averti, l'apparence laisse donc croire à une hiérarchisation des places et des tâches, mais en vérité, le groupe fonctionne de façon synchrone et quasi-autarcique. Voilà ce qui, d'un point de vue phénoménologique, devient visible.

L'inclusion est alors, sous cet angle, effective parce qu'elle est à la fois infra-institutionnelle et infra-morale. Elle ne veut pas dire égalisation et abolition des différences intellectuelles ou sociales mais "être avec", "être avec" au sens du "nous" non théorique. En outre, en deçà de tout aide ou "portage" psychothérapeutique, les enfants sont portés par l'action elle-même.

Ne faudrait-il pas, dans cette perspective, envisager ultérieurement, avec le maître E, une construction du domino des sons *avec la classe entière et non à l'écart de la classe*, quitte à modifier, il est vrai, certaines pratiques d'aide aux élèves ? Pourquoi ne pas impliquer davantage ceux pour qui les règles de ce jeu "pour élèves en difficulté" semblent trop simples, en leur attribuant des tâches valorisantes et liées à leurs compétences ? Certains élèves-tuteurs pourraient notamment jouer un rôle d'encadrement des élèves en difficulté, tout cela bien sûr sous la responsabilité du maître et/ou de l'AVS, c'est-à-dire en conformité avec les textes réglementaires. "En leur attribuant des tâches valorisantes et liées à leurs compétences", cela veut dire qu'il ne s'agit plus simplement ici d'en appeler aux bons sentiments ou aux injonctions morales.

*
**

Ce que nous a donc appris, presque malgré nous, l'étude du domino des sons, c'est à expliciter ce que l'inventeur de ce jeu n'avait peut-être lui-même perçu qu'intuitivement, ce que les enseignants-chercheurs eux-mêmes, plutôt focalisés sur l'activité de jouer, avaient d'abord tenu dans l'ombre : la spécificité d'un jeu à *fabriquer* (63). Articulant deux modalités de notre être-au-monde, le *jouer* et le *faire*, le domino des sons offre aux enfants, dans le cadre contemporain d'une école inclusive, des possibilités redoublées : d'une part, il rend les apprentissages plus faciles, ce qui permet d'élaborer des stratégies inédites et de lever certaines difficultés qui ralentissent les apprentissages ; d'autre part, grâce à la construction à la fois personnelle et collective d'un objet complexe, à la fois utile et source de plaisir, l'enfant obtient une reconnaissance sociale (de la part des autres enfants et de ses parents) qui ne relève pas d'une stricte évaluation scolaire.

L'intérêt d'une approche philosophique dans le cadre d'un travail interdisciplinaire prend ainsi un tour inattendu, renouvelant au passage la manière même de penser philosophiquement et didactiquement le jeu. Les frontières traditionnelles entre divertissement et sérieux sont en effet déplacées. Il ne s'agit plus d'opposer massivement le jeu et le travail ou, au contraire, de penser leur synthèse, mais de revenir à une partition apparemment plus originaire, celle du *faire* et du *jouer*. L'enjeu prioritaire ne serait donc pas tant de faciliter ou non les apprentissages au moyen des jeux que de ne surtout pas éclipser le *faire* au détriment du *jouer*. Autrement dit, le *jeu éducatif* à lui tout seul ne peut pas tout. Voilà ce que nous rappellerait en filigrane la phase de construction du jeu du domino des sons. Contre une idéalisation des jeux éducatifs, B. Barbier offrirait un dispositif complet qui, intégrant le faire et le jouer, rétablirait la vérité intégrale de toute action éducative : ne jamais séparer le jouer du faire, ou le faire du jouer.

Mais que peut bien signifier cette nouvelle synthèse ?

On comprend bien que l'équilibre à préserver implique ici trois termes et non plus deux : il ne suffit pas d'apprendre en jouant, ni de se divertir purement et simplement, mais 1°) d'apprendre en jouant, 2°) de se divertir et 3°) de fabriquer - ce qui n'est ni un jeu éducatif ni un divertissement - des objets complexes.

Mais comment ne pas voir qu'une telle perspective n'est guère novatrice ? Non seulement Freinet, par exemple, a montré l'importance des activités manuelles et collectives à l'école mais la technologie est aujourd'hui une discipline pleinement reconnue au collège. De plus, la pédagogie de projet, préconisée par la loi de refondation de l'école de 2013, encourage vivement non seulement l'action commune mais la fabrication de dispositifs concrets impliquant intelligence et habileté (réalisation de travaux d'imprimerie, organisation d'expositions, etc.).

Comment aussi ne pas voir que, d'un point de vue psychologique, il est bien difficile de faire la part entre la créativité de l'enfant, sa capacité d'organisation, son énergie dans l'action, ses compétences manuelles et intellectuelles ?

Enfin, *dans un contexte scolaire* qui n'est jamais celui de la production économique et du travail salarié, comment différencier ce qui relève du *jouer* et du *faire* puisque, au fond, dans l'un ou l'autre cas, il n'y a jamais vraiment d'échec véritable ? (64) Le jouer et le faire ne sont-ils pas, quel que soit le sentiment d'engagement ou, au contraire, de distanciation, éprouvé par les élèves, deux formes d'une même *répétition* ? L'école n'est-elle pas le lieu et le temps par excellence des essais et

des erreurs, de la répétition au sens où l'on parle de la répétition qui précède un événement décisif à venir (répétition d'un spectacle avant la première, etc.) ?

D'où, pour résumer, la question suivante : dans le cadre d'une école véritablement inclusive où l'échec scolaire n'a *a priori* aucune conséquence immédiate sur la vie sociale de l'élève, le *faire* suppose-t-il, dans l'esprit des enfants comme dans celui des professeurs, des compétences autres que celles du *jouer* ? Question qui peut bien sûr être adressée, en tout premier lieu, à l'inventeur du jeu des dominos : l'étape initiale de fabrication du jeu n'est-elle, au fond, qu'un *jouer à faire* - et donc un simple moment, juste un peu différent, du jeu lui-même - ou bien, ouvre-t-elle vraiment un espace qui, certes différent de celui de la vie économique et sociale, excède néanmoins les seuls cadres de la simple répétition scolaire ?

*

**

Une chose est sûre : d'après nos observations, le moment du *faire* (ou du *jouer à faire*, peu importe, sous cet angle, la distinction) correspond à un degré supérieur d'application et d'implication des enfants. Les gestes assez techniques à effectuer, le contact avec la matérialité des cartes à découper, des images à coller, etc., induisent un degré supérieur de présence au monde mais aussi de participation à la tâche collective. Tout se passe donc comme si, à l'intérieur du cadre scolaire de la répétition, deux types d'expérience avaient tout de même bel et bien lieu (au moment de la fabrication du jeu, puis au moment du jeu lui-même) et provoquaient l'actualisation de relations - du rapport au monde et aux autres - différentes. Autrement dit, que le faire à l'école soit lui aussi, comme le jouer, une forme de répétition (et donc soit, si l'on peut dire, un "jouer à faire") ne veut pas dire que l'engagement dans le jeu soit de même nature que l'engagement dans le faire. En ce point, l'analyse montre avant tout, chez les enfants-élèves, le battement subtil d'une conscience de soi et du monde oscillant entre une adhésion préreflexive à l'activité en cours (65) et une représentation réfléchie des stratégies ou des règles à suivre pour agir plus efficacement. À la limite, peu importent les déterminations verbales en vigueur (jouer, faire, faire un jeu, jouer à faire, etc.) pourvu que soit d'abord repéré ici, à un niveau infra-institutionnel, c'est-à-dire en deçà des modalités sociales de l'inclusion, un type d'inclusion préreflexif des subjectivités. L'engagement dans le jeu peut être aussi fort que l'engagement dans le faire. En ce point la frontière ne passe plus entre le jeu et le sérieux, entre le travail et la détente, entre le faire et le jouer, mais, à l'intérieur même de l'expérience égologique de l'élève (66), entre différents degrés de présence à lui-même, aux autres et au monde. Précisons qu'à ce niveau de description radicale (qui ne doit plus rien aux catégorisations d'ordre macroscopique), la frontière ne passe évidemment plus - comme ce pouvait être le cas chez des pédagogues comme Aristote et Kant -, entre d'un côté, l'expérience brutalement formatrice de la réalité sociale (devoir gagner sa vie, intégrer un milieu professionnel, actualiser des compétences intellectuelles et/ou manuelles, etc.) et, de l'autre, l'expérience préparatoire de l'école. L'observation attentive du domino des sons nous reconduit ainsi à des questions pour le moins spéculatives, celles du réel et du fictif, du virtuel et de l'actuel, de l'esprit et de la matière, de la liberté et de la nécessité naturelle, etc. Mais nous ne sommes toutefois pas revenus à notre point de départ. Car le but n'est plus, comme chez Schelling, de faire du jeu un modèle ou une métaphore susceptible de nous donner à mieux penser la complexité de notre être-au monde. Le but est plutôt de rappeler que les formes d'engagement ontologique d'un Sujet, enfant ou adulte, excèdent la seule problématique scolaire. Aussi le débat, pédagogique ou didactique, sur l'usage des jeux éducatifs à l'école, n'est-il pas directement celui de la phénoménologie. La question n'est jamais d'être pour ou contre les jeux mais de mieux donner à voir les formes originaires d'attention, ou, au contraire, de distraction, de l'élève. Les jeux comme les activités technologiques ne sont donc jamais les causes de cette dialectique de l'attention et de la distraction mais seulement leur occasion. En ce sens, toute situation, qu'il s'agisse d'un jeu ou d'autre chose, peut devenir l'occasion d'une adhésion forte et immédiate ou, au contraire, l'occasion d'un désengagement ou d'une indifférence foncière. Contre les modélisations déterministes des sciences humaines, promptes à tout expliquer en termes de causes et d'effets, la phénoménologie réhabilite l'énigme du sens, du désir et de la motivation. Ce qui ne veut pas dire que la question du rôle des jeux éducatifs à l'école soit un faux problème. Mais ce qui signifie que les enseignants qui articulent leur pratique autour du jeu doivent s'interroger aussi sur les soubassements phénoménologiques des situations didactiques qu'ils mettent en œuvre (quitte à mettre de temps en temps entre parenthèses non seulement leurs convictions intimes mais encore certaines recherches expertes des sciences humaines).

Conclusion/Un exemple d'explicitation phénoménologique : l'attention feinte de l'élève

En guise de conclusion, ou plutôt de synthèse ouverte, donnons un exemple plus développé de l'exploration phénoménologique que nous préconisons. Revenons notamment sur l'idée évoquée plus haut d'une attention émiétée des jeunes joueurs. Nous disions que l'émiètement de l'attention des enfants pourrait s'expliquer par une libre volonté de ne pas s'impliquer dans un jeu jugé contraignant car trop scolaire.

Un tel diagnostic, qui évoque la question de l'investissement ou, au contraire, du désinvestissement des élèves, mérite, d'un point de vue à la fois phénoménologique et épistémologique, d'être encore explicité. Car si l'enseignant-chercheur en philosophie peut effectivement contribuer, dans la mesure de ses moyens, à l'élaboration interdisciplinaire d'une modélisation du jeu l'école, en l'occurrence du domino des sons, il ne saurait ignorer la dimension temporelle des phénomènes et processus observés **(67)**.

Nombre de savoirs ou de pratiques *qui croient pouvoir faire l'économie d'une compréhension en profondeur de la temporalité*, se contentent de recourir à une conception banale du temps, celle qui consiste à confondre le temps qui passe et la trajectoire qui représente ce passage **(68)**. En réduisant spontanément le temps au simple temps mesurable de l'horloge, certains observateurs perpétuent ainsi, plus ou moins sciemment, des habitudes intellectuelles au moment même où ils s'imaginent forger des outils heuristiques novateurs. Tout se passe alors comme si le chercheur, s'appuyant à son insu sur une expérience tronquée de la temporalité, ne pouvait plus construire qu'un objet par trop schématique.

Insister sur la temporalité des phénomènes, c'est, au contraire, tenter, en deçà des modèles causalistes, de respecter autant que faire se peut les sinuosités du réel. Se pose notamment la question de la synchronisation du temps interne de l'observateur et du temps interne du sujet observé ; se pose également, de façon préalable, la question de la synchronisation de chaque sujet avec lui-même. Si chaque sujet est constitué par une sorte de feuilleté de superpositions temporelles, à la fois présent-absent, attentif et rêveur, il convient de réexaminer, de façon très fine, la question de l'"objectivité" de nos modélisations. Que vaudrait, par exemple, une modélisation du phénomène d'attention qui aurait négligé à son insu les capacités de feintise du sujet observé (faire dans un même temps croire à l'autre que l'on est attentif alors que ce n'est pas le cas), voire de l'observateur lui-même ?

Dans ces conditions, on pressent qu'une description phénoménologique d'un émiètement ou d'une instabilité de l'attention se complique singulièrement. Car elle présuppose une exploration préalable de l'expérience de la feintise et des puissances de simulation et de dissimulation dont toute conscience humaine est capable (et non seulement à l'égard des autres, ce qui est le cas du mensonge, mais encore vis-à-vis de soi-même, ce qui est le cas de la mauvaise foi). La question n'est plus seulement celle de l'engagement dans le jeu ou dans le faire, ou celle d'un *plus grand* engagement dans l'une ou l'autre de ces activités, mais celle-là même d'un rapport beaucoup plus ambigu à soi, aux objets et aux autres. L'opposition de l'investissement et du désinvestissement se double de celle d'un investissement feint et d'un désinvestissement feint.

*

**

C'est le mérite de Bachelard de nous montrer, dans *La Dialectique de la durée* **(69)**, qu'une telle perspective n'est pas étrangère à la pédagogie ou à la didactique. Prenant l'exemple d'un élève réputé sérieux qui fait semblant d'être attentif à un cours, il distingue trois niveaux de feintise :

- une feinte simple de niveau un : l'élève fait semblant d'écouter le cours du professeur.
- une feinte de niveau deux : feindre de feindre, par exemple faire semblant d'écouter le cours du professeur tout en en faisant trop.
- une feinte de niveau trois : feindre de feindre de feindre, par exemple en faire trop pour faire croire au professeur que son cours n'est pas intéressant alors qu'il l'est profondément.

Ce que veut montrer ici Bachelard, qui, à cette occasion, se fait phénoménologue, c'est que les niveaux de feinte décrits impliquent des types de superposition ou de "montage" temporel de plus en plus délicats **(70)**.

Dans le premier cas, celui de la feintise à la puissance un, les choses sont plutôt claires : la feinte de l'élève apparaît comme une réaction quasi défensive devant la prise de conscience du carcan institutionnel que constitue le temps ennuyeux du cours. En feignant d'être attentif, l'élève rétablit en quelque sorte la vérité : *le temps institutionnalisé du cours n'englobe nullement son propre temps interne* **(71)**. La feinte à la première puissance est donc légitime puisqu'elle rétablit le primat du temps ontologique et subjectif sur le temps social.

Mutatis mutandis, on pourrait dire ici, comme nous l'évoquions plus haut, que le temps d'un jeu perçu par l'élève comme un rituel scolaire n'englobe nullement le temps de l'enfant.

Dans le deuxième cas, celui de la feintise à la puissance deux, il s'agit de rendre compte d'un nœud temporel plus difficile à délier. On retrouve le temps institutionnel du cours ainsi que le temps mental de l'ennui. Mais le temps mental du professeur devient dorénavant un élément qu'il faut prendre en compte. Tout se passe comme si l'élève, devenu conscient de son *cogito* temporel, prenait *ipso facto* conscience du *cogito* temporel de son professeur. L'évidence de l'existence d'Autrui est alors l'évidence qu'Autrui, lui aussi, peut feindre, que lui non plus n'est pas prisonnier du carcan du cours. D'où la feinte à la deuxième puissance qui est encore une réaction défensive contre l'institution anonyme mais qui atteste, en outre, de la possibilité d'un conflit personnalisé. L'élève se défie à présent de la liberté et du regard de son professeur. Il sait bien que ce dernier vit, comme lui, un temps mental qui ne "colle" pas avec le temps de l'horloge. L'élève, par un phénomène de projection ou d'identification, ou par une sorte de raisonnement par analogie, comprend ainsi que le professeur risque également de s'ennuyer. D'où l'idée d'"en faire trop". En simulant un zèle exagéré, l'élève joue à l'élève comme le professeur paraît jouer au professeur. N'étant jamais sûr et certain de pouvoir vraiment tromper un professeur qui joue peut-être au professeur, l'élève préfère *exhiber sa feinte* pour montrer qu'il n'est pas dupe, que personne n'est dupe. Ni lui ni le professeur ne sont des choses. Tous deux sont capables de duplicité *et le savent*. Ici encore, il s'agit de rétablir une vérité d'ordre ontologique. La reconnaissance d'une conscience par une autre conscience relève d'une dialectique plus originaire que celle de la simple reconnaissance sociale (en termes de rôle, de titres, de statut professionnel, etc.) : deux consciences ne se reconnaissent comme telles que si elles se jugent libres par rapport aux contraintes du temps institutionnel.

Mutatis mutandis, cette analyse pourrait éclairer le comportement un peu trop zélé de certains enfants soucieux de montrer au maître E qu'ils jouent bien le jeu qu'il leur demande de jouer mais qu'ils ne sont pas dupes du jeu institutionnel qu'il doit lui-même jouer.

Dans le dernier cas, celui de la feinte à la troisième puissance, la temporalité de la feinte culmine dans un instant fulgurant, celui d'une conscience redoublée en prise avec une conscience disponible. Il y a là une superposition temporelle qui ne va pas de soi dans la mesure où 1°) celui qui feint peut toujours, par une baisse de concentration ou par un imprévisible instant de distraction, oublier qu'il doit feindre, 2°) celui qui doit être trompé peut très bien ne pas être disponible et ne pas faire attention et 3°) le synchronisme de celui qui croit et de celui qui fait croire ne dépend en dernière instance ni de l'un ni de l'autre mais d'un concours de circonstances que le feinteur ne maîtrise jamais totalement.

Notons que ce niveau de feintise n'a pas été observé dans la classe. Il présuppose une préméditation et une scénarisation (cas des intrigues romanesques, politiques, professionnelles, etc.) dont les enfants ne sont pas capables. Même lorsque les joueurs anticipent les coups à jouer ou trichent par opportunisme, il ne s'agit pas de cela. Leurs stratégies ne sont jamais des intrigues.

*

**

Quoi qu'il en soit, on voit qu'en matière de modélisation du jeu et d'engagement dans le jeu, les relations mouvantes qui s'instaurent entre toutes les consciences présentes défient toute délimitation du jeu en termes de simple cadre spatio-temporel. Où et quand commence le jeu ? Quand finit-il ? Combien de temps dure-t-il ? Ces questions apparemment trop simples méritent en fait d'être encore et toujours posées par les chercheurs comme par les enseignants. Non pas qu'il faille systématiquement déconstruire les catégories expertes en vigueur mais pour éviter de réifier les approches et de multiplier ainsi les faux débats (en confondant les mots et les choses, les oppositions logiques et les articulations flexueuses du réel). Sous cet angle, pointer par exemple, comme nous l'avons fait plus haut, l'omniprésence d'un maître qui se fait contremaître, ce n'est pas forcément rouvrir un débat entre spécialistes sur le rôle du maître. Cela peut être l'occasion d'affiner le sens global de la situation décrite. Ici, on pourrait sans doute montrer que le positionnement de B. Barbier est davantage qu'une simple posture professionnelle, qu'il est surtout l'indice d'un véritable *choix de vie*, celle d'un maître E qui est aussi un inventeur et un testeur de jeux pour enfants. D'où la force d'une présence singulière qui excède toute catégorisation en termes de conduites professionnelles.

Notes

1. Cette tendance spéculative sera pleinement développée plus loin.
2. Groupe de chercheurs composé ici d'Isabelle Nédélec-Trohel, Bertrand Barbier, Laure Ibernou, Françoise Nahrstedt, Margarita Alonso-Cabezas, Nathalie Trépanier et nous-même (voir "L'école du jeu", documentaire, 2017, réalisation C. Trohel, Les petits poissons productions). Tout se passe comme si chaque chercheur, qu'il soit psychologue, didacticien ou philosophe, devait d'abord déconstruire, dans son propre champ disciplinaire, les représentations instituées du jeu éducatif, pour que puissent avoir lieu ensuite des échanges effectivement interdisciplinaires. Cela permet aussi - nous y reviendrons plus loin - de mieux donner à voir, du côté de la formation (celle des professeurs des écoles ou spécialisés à l'INSPÉ), certains enjeux épistémologiques.
3. Chez le philosophe Kant, qui a inspiré nombre de penseurs dont Schiller, le noumène correspond à une réalité métaphysique, transcendante et inconnaissable. Le *noumène* s'oppose au *phénomène* qui, lui, est immanent et objectivement connaissable. L'homme - et c'est ce qui définit son étrange condition - est à la fois infiniment libre et pourtant limité, par son corps, dans le temps et l'espace. Il a en quelque sorte une double vie ou une vie amphibie : en tant que Sujet moral, il a une vie nouménale et en tant que corps, il n'est qu'un simple phénomène parmi d'autres, exposé aux vicissitudes de l'existence empirique. On mesure donc bien, dans ce contexte d'une réflexion sur la situation tragique d'un homme "déchiré", toute l'importance du recours à la métaphore réunificatrice du jeu. Comme le note Colas Duflo : "On voit donc bien maintenant la place et la fonction que vient prendre le thème du jeu dans la construction théorique des *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. La tendance au jeu est le nom que prendra la solution du problème crucial de la division anthropologique" (C. Duflo, *Le jeu. De Pascal à Schiller*, Paris, PUF, coll. "Philosophies", 1997, p. 106).
4. La première édition de la *Critique de la raison pure* date de 1781. La *Critique de la raison pratique* est parue en 1788 et la *Critique de la faculté de juger* en 1790.
5. En sa dimension "transcendantale", le jeu s'impose comme une donnée première et une activité inclassable, à l'instar, par exemple, du désir, du langage ou de la conscience. S'il est donc permis de constater, dans toutes les cultures et à tous les âges, nombre de pratiques et de supports de jeu, et s'il est utile de les ordonner selon des critères, le jeu en lui-même demeure néanmoins, en tant qu'activité originaire, assez énigmatique. D'où les limites de toute explication sociale, psychologique, éthologique ou biologique. En sa facticité - c'est-à-dire en sa nécessaire contingence - le *fait* de jouer, partout observé, n'a pas de causes scientifiques clairement assignables (il s'agirait plutôt de saisir de façon synthétique le *sens* du jeu, antérieurement à toute analyse ou détermination des causes et des contextes du jeu). Sous cet angle, l'homme qui est *au monde* ne joue jamais comme joue l'animal qui, lui, est *dans le monde*. Précisons que chez Kant, "il ne faut pas nommer transcendantale toute connaissance *a priori*, mais celle seulement par laquelle nous connaissons que et comment certaines représentations (intuitions et concepts) sont appliquées ou possibles simplement *a priori*. (Transcendantal veut dire possibilité ou usage *a priori* de la connaissance)" (Kant, *Critique de la raison pure*, Paris, PUF, Bibliothèque de philosophie contemporaine, 1971, p. 79).
6. Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, traduction R. Leroux, éd. remise à jour par M. Halimi, Paris, Aubier, 1943, réédition : 1992 ; cité par Colas Duflo, dans *Le jeu. De Pascal à Schiller*, *op. cit.*, p. 114.
7. *Ibidem*, p. 107. Voir notre note plus haut sur les notions de "noumène" et "phénomène".
8. "Qui ne voit pas la vanité du monde est bien vain lui-même. Aussi qui ne la voit, excepté de jeunes gens qui sont tous dans le bruit, dans le divertissement et dans la pensée de l'avenir. Mais ôtez-leur le divertissement, et vous les verrez se sécher d'ennui. Ils sentent alors leur néant sans en avoir conscience, car c'est être bien malheureux que d'être dans une tristesse insupportable, aussitôt qu'on est réduit à se considérer, et à n'en être point diverti" (Pascal, *Pensées*, Paris, Garnier, coll. "Selecta", 1958, p. 118-119).
9. "Le divertissement est une façon de "se piper soi-même", de s'oublier sans s'en apercevoir, ce qui est d'ailleurs très facile et à portée de tous, puisqu'il suffit de courir après une balle, ou de chasser un lièvre, pour en avoir l'esprit entièrement occupé, malgré la futilité et l'inconsistance manifeste, et connue par chacun, du but poursuivi" (C. Duflo, *Le jeu. De Pascal à Schiller*, *op. cit.*, p. 39).
10. "En affirmant (...) [l]a valeur éducative [du jeu], en tant qu'il allie le plaisir à la contrainte et la liberté à la loi, car, dans le jeu, l'heureuse spontanéité ne s'exprime que sous la condition d'une libre approbation et d'une soumission autonome aux règles, Rousseau montrait que la valeur du jeu allait bien au-delà de la simple distraction mais avait des implications politiques et morales" (C. Duflo, *Le jeu. De Pascal à Schiller*, *op. cit.*, p. 74-75).
11. Même s'il peut y avoir des ressemblances, il y a ici une différence de nature et pas seulement de degré. Cette différence de nature s'explique par le hiatus entre l'autonomie et l'hétéronomie. En régime d'hétéronomie, le sujet reçoit ses règles d'une instance extérieure, comme la famille, l'école,

la religion, la société... Alors qu'en régime d'autonomie, le sujet se donne à lui-même des règles et agit librement, au nom de la seule raison, *c'est-à-dire sans jamais attendre une récompense ou craindre une sanction*.

12. Comme le note Kant, dans un opuscule publié en 1784, les hommes, et ce, quel que soit leur âge, ne sont pas forcément capables d'agir de façon autonome. Par paresse, ils peinent à renoncer aux tuteurs qui les guident. Tant qu'ils ne sont pas capables d'autonomie rationnelle, ils restent donc des enfants ou, plutôt comme le dit Kant, des "mineurs" (cf. Kant, *Réponse à la question : "Qu'est-ce que les Lumières ?"*, Paris, GF Flammarion, 1991, p. 44-45).

13. Pour Kant, dans la *Critique de la raison pratique*, un être rationnel ne doit agir que d'après des règles universelles qu'il *s'impose librement à lui-même*, au nom de sa vocation spirituelle (on parle alors de motifs) et non au nom des intérêts de son corps (on parle alors de mobiles) : "Agis de telle sorte que la maxime de ton action (c'est-à-dire ce que l'on demande aux autres de faire, par exemple, la maxime : "Ne pas mentir !") puisse être érigée en loi universelle (c'est-à-dire puisse valoir non pas pour moi ou pour quelques hommes mais pour tous les êtres raisonnables)". Cette obligation que le sujet rationnel s'impose à lui-même ne vient pas de l'extérieur. C'est pourquoi Kant parle d'autonomie.

14. Selon Piaget, c'est vers onze ou douze ans que commence à faire sens la notion d'autonomie morale. La prise de conscience de l'universalité ou, du moins, de la généralité de la loi, implique des phases de rébellion personnelle ou collective (par exemple, un groupe d'enfants unis contre le maître autoritaire). Cf. J. Piaget et J. de la Harpe "Brochure publiée par l'association chrétienne d'étudiants de la Suisse Romande", 1928, p. 23.

15. Si le jeu peut apparaître assez naturellement aujourd'hui, dans le cadre de l'enseignement civique et moral, comme un exercice préparatoire au "jeu" de la citoyenneté, il convient donc de rester vigilant sur nos définitions de l'autonomie en tenant à égale distance, d'une part, l'idéalisme rousseauiste, et d'autre part, un certain comportementisme qui se contenterait d'une transmission d'habitudes et d'automatismes psychologiques.

16. Johann Huizinga, *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, traduit du néerlandais par Cécile Seresia, Paris, nrf Gallimard, 3^e éd. : 1951, p. 25.

17. *Ibidem*, cité par Laurent Di Filippo, "Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois", *Questions de communication*, 1/2014 (n° 25), p. 288.

18. "Lorsqu'on approfondit les intuitions fondamentales de Huizinga, on débouche forcément sur des considérations de nature métaphysique. Le jeu - l'élément ludique - est ce que l'on peut appeler un " *transcendantal* ", non pas au sens logique d'une catégorie, mais au sens ontologique d'un champ qui précède phénoménologiquement les données empiriques et les rend possibles" (Jacques Dewitte, "L'élément ludique de la culture. À propos de *Homo ludens* de Johan Huizinga". *Revue du MAUSS*, 45, (1), 2015, p.72).

19. Roger Caillois, *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Paris, Gallimard, 1967 ; cité par Laurent Di Filippo, *op. cit.* p. 298.

20. "Si l'on mêle ces trois idées : 1) le jeu imite l'action vivante, 2) il en grossit certains aspects et 3) il en allège d'autres, on peut, nous semble-t-il, donner une *interprétation non triviale à l'idée que le jeu est relâchement, délassément, détente*. Dans le jeu, on vit (...) l'action, mais sans le poids des conséquences. Cette situation évoque celle du drame, du moins du drame tragique tel qu'Aristote l'a conçu [voir sa conception aristotélicienne de la "tragédie" (en tant que pièce de théâtre) dans *La Poétique*, chap. 6]. Dans le spectacle tragique [ici, en tant que spectateur, au théâtre, d'une "tragédie"], on éprouve frayeur et pitié. Dans la vie, ces sentiments seraient pénibles. Mais on vient au théâtre pour les éprouver. C'est que le passage par la représentation, l'imitation, la *mimésis* [la représentation, la mise à distance] permet de leur ôter le poids qui les rend pénibles dans la réalité, de les alléger. On peut dire que le jeu opère une *katharsis* semblable, avec cette seule différence qu'on n'éprouve pas les sentiments pratiques par empathie, comme un spectateur, mais directement, en étant soi-même agent, mais un agent allégé, affaibli. La situation évoque donc plus directement celle d'une simulation : une simulation est une reproduction, une imitation, mais en même temps une transposition" (Stéphane Chauvier, *Qu'est-ce qu'un jeu ?*, Paris, Vrin, coll. "Chemins philosophiques", 2007, p. 114-115 ; c'est nous qui soulignons).

21. C. Duflo, *Le jeu. De Pascal à Schiller*, *op. cit.*, p. 9-10 et p. 77-78. C'est nous qui soulignons.

22. Virginie Dargère, "Le jeu, une modalité éducative ? Une expérience de la contrainte en situation pédagogique", *Le sociographe*, 5/2015 (N° Hors-série 8), p. 208. C'est nous qui soulignons.

23. Sous cet angle, Gilles Brougère tente de reformuler les enjeux du débat, en parlant d'"une dualité entre *une culture ludique fondée sur le divertissement* qui évolue aujourd'hui en relation avec une culture de la consommation, des médias et du loisir, mais qui existe également sous des formes plus traditionnelles autour du contournement des interdits adultes ; et *une culture ludique liée à la logique éducative* qu'elle soit mise en œuvre par les parents des jeunes enfants ou par les systèmes scolaires ou préscolaires" (G. Brougère, "Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages

informels", in *Éducation et sociétés*, n° 10, 2002, p. 9 ; c'est nous qui soulignons). Mais l'assimilation de l'idée de culture à celle de culture ludique, puis le dédoublement de cette culture ludique en "culture ludique fondée sur le divertissement" et en "culture ludique liée à la logique éducative", demeurent, en vérité, assez rhétoriques. L'expression "liée à la logique éducative" semble en effet baptiser la difficulté et non l'expliciter.

24. Voir le texte de V. Dargère, cité plus haut.

25. Voir la typologie proposée par Jean Château à partir des quatre sources du jeu (dans *L'enfant et le jeu*, Paris, Les éditions du Scarabée, coll. "Faits et doctrines pédagogiques", 1967, p. 110 et suivantes) qui relève, elle aussi, d'une anthropologie : l'invention, l'imitation, la tradition et l'instinct. L'intrication des critères psychologiques, philosophiques, sociologiques, etc., se fait ici au nom d'une description générale qui a pour nom "anthropologie". Il s'agit d'insister, à chaque fois, sur la portée symbolique et donc éminemment culturelle de tout jeu.

26. Songeons à R. Caillois qui a proposé une typologie des jeux définissant quatre catégories fondamentales (l'*alea* : chance ; l'*agôn* : compétition ; l'*ilinx* : vertige ; la *mimicry* : simulacre) et deux principes (*ludus* : divertissement ; *paidia* : l'éducation) servant à catégoriser les attitudes mentales des individus propres à différents jeux (cf. Laurent Di Filippo, *op. cit.* p. 283). Voir aussi, par exemple, la distinction entre le *game* et le *play* : "Quand nous parlons de jouer, nous pensons spontanément : "faire une partie de" quelque chose, dans un espace-temps défini. C'est le *game* : jeu de règles, où on joue en équipe ou à deux, où l'enjeu immédiat est de gagner contre l'autre camp. Mais jouer s'enracine loin et profond, dans le jeu libre : le *play*. Chance à saisir à toute heure, il peut surgir dans un temps informel ou se greffer sur une nécessité du quotidien (repas, coucher, toilette...)" (François Hébert, "Le jeu, territoire de l'éducateur", *Chemins de l'éducatif*, Paris, Dunod, "Santé Social", 2014, 2e éd., p. 217).

27. S'il existait vraiment une classification infaillible, les inventeurs pourraient proposer des jeux, en fonction de l'âge et du développement de l'intelligence, qui marcheraient à coup sûr et qui connaîtraient un succès durable. Mais, en vérité, on ne peut dire qu'après coup, rétrospectivement et après un long temps d'observation, qu'un jeu, par exemple, le Monopoly ou le jeu des dominos, est un jeu durable. Quant à l'idée d'un jeu universel, qui existerait depuis les débuts de l'humanité (par exemple, le jeu d'osselets ou de dés) et ne dépendrait pas de telle ou telle culture, elle paraît peu tenable. Ce qui semble universel, c'est plutôt l'intelligence logico-mathématique des règles du jeu.

28. Piaget propose, après avoir critiqué les failles des classifications en vigueur à son époque, une classification des jeux enfantins selon trois grands registres : l'*exercice*, le *symbole* et la *règle*. Il en ajoute un quatrième : la *construction* qui, dans le cadre d'une théorie génétique et constructiviste (il y a un ordre temporel d'acquisition des connaissances et des compétences), fait opportunément le lien entre les trois précédentes. (cf. Piaget, J., *La formation du symbole chez l'enfant*, chap. V : "La classification des jeux chez l'enfant, et leur évolution à partir de l'apparition du langage", Lonay, Delachaux et Niestlé, 1945, 8è éd. : 1978, p. 110 et suivantes).

29. Voir notamment la classification E. S. A. R. Il s'agit d'une classification à deux entrées. *Première entrée*, selon les catégories de jeu proposées par Piaget : jeux d'Exercice ; jeux Symboliques ; jeux d'Assemblage (c'est-à-dire de construction) ; jeux de Règles. *Deuxième entrée*, selon les aspects du développement de la personnalité et des compétences requises : habiletés cognitives ; habiletés motrices ; habiletés langagières ; développement social ; développement affectif. Voir la présentation de cette classification dans Jean-Pierre Sautot (coord.), *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*, CRDP de l'Académie de Grenoble, coll. "Projets pour l'école", 2006, p. 87-88.

30. En matière d'histoire des jeux, il convient de savoir de quels jeux et même de quelle notion d'éducation on parle. Entend-on faire l'histoire des jeux en général à telle ou telle époque, dans tel ou tel pays, ou seulement des jeux éducatifs utilisés dans les écoles ? Et même au sein des écoles de différents pays, il convient de distinguer les paradigmes éducatifs qui gouvernent les usages du jeu (s'agit-il de s'appuyer sur une vision philosophique du jeu, sur une expertise d'ordre didactique, sur les deux ?). Remarquons que sous cet angle le concept de jeu-cadre ne saurait être identifié à celui de jeu en général. Que, par exemple, le jeu ordinaire des dominos soit le jeu-cadre à partir duquel est *logiquement* décliné le jeu du domino des sons, ne doit pas nous faire oublier que, passant de l'un à l'autre, on passe *existentiellement* d'une sphère anthropologique du jeu à une sphère didactique, perdant ainsi certaines finalités du jeu en général.

31. Voir, par exemple, R. Hamayon qui, dans son ouvrage *Jouer. Étude anthropologique à partir d'exemples sibériens* (Paris, La Découverte, coll. "Bibliothèque du Mauss", 2012), utilise plusieurs catégories ou rubriques pour ordonner des descriptions par définition variées : implication du corps et du psychisme, imitation, initiation-préparation, ritualisation, socialisation, représentation, théâtralisation, imprégnation culturelle des modèles de compétition, de hiérarchisation, de pouvoir et de virilité, construction de l'identité et découverte de l'altérité, approfondissement des rapports

au hasard et à la chance, développement des comportements, par exemple, la ruse, et/ou des émotions.

32. Dans le premier chapitre de *La Pensée sauvage* (1962), intitulé "La science du concret", Lévi-Strauss compare les méthodes du bricoleur et de l'ingénieur. Alors que l'ingénieur travaille à partir d'une modélisation scientifique du monde - qui implique toute une dialectique entre la théorie et l'expérimentation -, le bricoleur, lui, plus sensible à la contingence des situations, s'arrange avec "les moyens du bord" et n'assujettit pas sa démarche à des a priori formels. Cf. Anne Mélice, "Un concept lévi-straussien déconstruit : le "bricolage"", *Les Temps Modernes*, vol. 656, n°5, 2009, p. 83-98.

33. Rappelons que ce groupe de travail est composé de professeurs spécialisés chevronnés ainsi que d'enseignants-chercheurs en didactique, en philosophie et en psychologie.

34. Provoquant un certain *dépaysement conceptuel* chez certains étudiants ou professeurs spécialisés, l'approche philosophique a ainsi le mérite de contribuer à une distanciation qui concourt à un effort commun d'objectivité.

35. Cela laisse entendre que la description des situations a une portée universelle. Autrement dit, il ne s'agit pas pour celui qui décrit une situation de s'enfermer dans une vision personnelle des choses et de donner seulement "son point de vue".

36. "La vraie philosophie est de rapprendre à voir le monde" (M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, coll. TEL, "Avant-propos", 1985, p. XVI).

37. Perception naturelle qui, du reste, est elle-même déjà sélective puisqu'elle est toujours celle d'un Sujet et non d'un Dieu omniscient.

38. Contrairement aux "images-mouvement" qui donnent toujours à voir un mouvement ou un déplacement dans l'espace (comme, par exemple, dans les films d'action), les "images-temps" (par exemple, dans le néoréalisme italien) auraient, elles, le pouvoir de nous donner à voir ce que peut être un *changement pur*, c'est-à-dire indépendant des schèmes sensori-moteurs. Ici le filmage nous fait entrevoir plusieurs fois un décalage entre les gestes des joueurs et les effets ou les réactions que ces gestes induisent. D'où l'entrevision d'une dynamique qui n'est pas strictement celle de l'action de jouer. Sur les notions d'images-mouvement et d'images-temps, voir Gilles Deleuze, *Cinéma I. L'image-mouvement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1983, ainsi que *Cinéma 2. L'image-temps*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1985.

39. En tant que spectateur banal, influencé par le cinéma hollywoodien, c'est-à-dire les films d'action, avec du suspense, des rebondissements et si possible, un happy-end, l'observateur risque aussi, sans s'en rendre compte, de scénariser ce qui est à voir, et de ne plus voir que *ce qu'il souhaite voir*, tenant alors peut-être dans l'ombre des éléments "gênants" parce qu'ils défont les cadres *a priori* de sa modélisation. Dans le cas précis du filmage du jeu des dominos, ce que nous voulons tous voir - au nom d'un principe éthique et pas seulement d'un critère d'objectivité - ce sont des enfants qui jouent, qui prennent du plaisir et qui, de surcroît, progressent au niveau de la maîtrise des règles logiques du jeu et aussi de la maîtrise de la langue, en l'occurrence de la phonétique et de la lecture.

40. Il est tout à fait légitime de mettre les images en mots pour apporter une interprétation ou un éclairage théorique. Mais les images en général, perçues, mentales ou cinématographiques, ne sont jamais, en elles-mêmes, c'est-à-dire en tant qu'images, formalisables et réductibles à des formes ou à des mots. Croire cela, c'est sous-estimer l'opacité et la profondeur métaphysique de l'image. Malgré ce que peut laisser croire la fabrication des images de synthèse, en vérité, le monde n'est jamais pleinement intelligible et transparent ; le réel et le virtuel ne se rejoignent jamais. Lorsque la pensée, y compris la pensée scientifique ou neuroscientifique, croit avoir tout vu, tout compris, tout expliqué, elle oublie que notre présence au monde reste largement énigmatique ; elle retombe alors paradoxalement, encouragée en cela par ses propres réussites, c'est-à-dire par sa maîtrise technique grandissante de la Nature, dans les travers d'une vieille doctrine métaphysique qui n'a justement rien de scientifique, à savoir l'idéalisme absolu (qui prétend que tout ce qui est réel est rationnel).

41. Ce que d'habitude on ne songe pas à remarquer tant cela est d'une évidence éclatante, c'est aussi la distinction animé/inanimé (les personnes et les choses). Pourtant on pourrait déceler chez les jeunes enfants les résidus d'une pensée animiste ou magique (où le principe de non-contradiction ne s'impose pas absolument) qui nuisent au respect des règles inflexibles du jeu.

42. Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.

43. Cela dit, les pensées mêmes ou les intentions des enfants, en leur for intérieur, nous échappent souvent. Même si leurs paroles, leurs émotions et leurs comportements (bien jouer, mal jouer, anticiper, être distrait) traduisent quelque chose de leur vie subjective, elles n'en sont que des indices. Précisons que cette invisibilité ou cette insaisissabilité des intentions, voire cette invisibilité du progrès dans les apprentissages, dans l'acquisition des connaissances ou de la prise de conscience, n'est pas absolument hors d'atteinte. Mais il convient de souligner, d'un point de vue épistémologique, qu'il y a toujours dans le déchiffrement de la pensée d'autrui une part d'interprétation. En ce point traduire, c'est toujours trahir, même si l'interprétation se veut objective.

44. Pour Johan Huizinga, le jeu "est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'"être autrement" que dans la "vie courante" (Di Filippo L., *op. cit.* p. 283).

45. Pour penser cette indépendance et autosubsistance temporelle du jeu, J. Château, qui identifie toutefois un peu vite les notions d'ordre et de rythme, suggère que "[l]a règle, c'est l'ordre mis dans nos actes" (*op. cit.*, p. 83). Aux yeux de R. Hamayon, il n'est pas exclu que des "mouvements vifs et répétés" puissent créer un cadre fictionnel (cf. *op. cit.*, p. 103). Mais ici, ce n'est pas le cas.

46. "Dans les limites du terrain de jeu règne un ordre spécifique et absolu. Et voici un nouveau trait, plus positif encore du jeu : il crée de l'ordre, il est ordre. Il réalise, dans l'imperfection du monde et la confusion de la vie, une perfection temporaire et limitée. Le jeu exige un ordre absolu. La plus légère dérogation à cet ordre gêne le jeu, lui enlève son caractère et sa valeur (...) Le jeu engage et délivre. Il absorbe. Il captive, autrement dit, il charme" (J. Huizinga, *op. cit.*, p. 30). Huizinga note aussi que la "tension" est un élément du jeu : "Tension signifie incertitude, chance. Il y a une aspiration à la détente. Quelque chose doit "réussir" au prix d'un certain effort" (J. Huizinga, *op. cit.*, p. 31).

47. Pour les tout-petits, l'égoïsme (difficulté à changer de perspective) est aussi un obstacle au jeu. Précisons qu'ici, parmi les enfants du groupe qui ont entre 7 et 8 ans, deux seulement ont parfois tendance à s'emporter. Ce débordement d'énergie et d'actes est naturel chez l'enfant de 7 à 10 ans, surtout lorsque le petit, qui est vaniteux à cet âge, a l'honneur de jouer avec les grands et remporte un succès (cf. Jean Château, *op. cit.*, p. 99)

48. "La communauté joueuse accuse une tendance générale à la permanence, même une fois le jeu terminé (...) le sentiment de vivre ensemble dans l'exception, de partager ensemble une chose importante, de se séparer ensemble des autres et de *se soustraire aux normes générales*, exerce sa séduction au-delà de la durée du seul jeu" (J. Huizinga, *op. cit.*, p. 33 ; c'est nous qui soulignons). Former un club, ce serait par exemple, fabriquer des insignes ou blasons valant comme signes de reconnaissance entre les membres de ce club, ou instituer des grades et des distinctions honorifiques.

49. En aucun cas cependant les comportements des enfants ne sont ici comparables aux jeux des tout-petits qui réclament l'adulte ou le tirent par la manche.

50. On pourrait envisager ce "jeu de la classe à 3 ou 4" comme un jeu mené par les enfants eux-mêmes, à l'insu du maître. Les enfants subvertiraient les règles du jeu des dominos des sons pour faire entrer le maître dans leur jeu. En fait, dans le groupe observé, seule l'un des enfants tente ce renversement.

51. En transformant le jeu de dominos en un dominos des sons, Bertrand Barbier propose à ses élèves, de façon symbolique, et au-delà ou en deçà des enjeux cognitifs et affectifs, de déjà faire l'expérience à la fois d'une permanence et d'une plasticité des règles. Ce n'est pas rien puisqu'il les prépare ainsi à vivre sereinement deux expériences de classe, l'une à 3 ou 4, l'autre en classe entière ou par petits groupe, expériences qui, malgré les différences, restent isomorphes. Les enfants-élèves font l'expérience, au sein de l'école, d'un ordre scolaire qui n'est pas l'ordre scolaire habituel ; ils font l'expérience d'un autre espace, d'une autre configuration de classe, ce qui est déjà une façon d'expérimenter, à leur échelle, de nouvelles normes, et qui plus est, *la coexistence au sein de l'institution et donc du monde des adultes, de normes différentes mais compatibles*. Ce qui, pour eux, est rassurant et *les fait grandir* (sortie d'un point de vue égoïste par la découverte de la relativité et de l'interchangeabilité, sans risque, des points de vue : les élèves peuvent retourner dans leur classe et faire partager leur expérience, fût-ce maladroitement, comme le montre aussi l'une des vidéos).

52. Il ne faut donc pas confondre, d'une part, la compréhension des règles d'un jeu et l'adhésion intellectuelle à ces règles, qui sont d'ordre logique, et, d'autre part, l'intentionnalité du joueur, qui relève, elle, d'une visée purement existentielle, qui engage la liberté et reste irréductible à un simple calcul, ou même à un simple choix rationnel.

53. "Un jeu auquel on se trouverait forcé de participer cesserait aussitôt d'être un jeu : il deviendrait une contrainte, une corvée dont on aurait hâte d'être délivré" (R. Caillois, *op. cit.*, p. 42 ; cité dans J.-P. Sautot (coord.), *op. cit.*, p. 59).

54. "[D]ans le jeu, l'esprit s'exerce librement, sans la contrainte du besoin ou du réel, il offre des conditions pures d'exercice de l'ingéniosité (...) Dans le jeu, l'esprit s'exerce : à l'estimation des chances dans les jeux de hasard, à l'analyse des stratégies et aux calculs dans ceux qui supposent l'intervention du joueur, à deviner l'adversaire dans tous ceux qui mettent les joueurs en conflit (...) Même la tricherie n'est pas sans bénéfique, parce qu'elle exerce autant à l'habileté qu'à la dissimulation. De manière générale, le jeu est une école, parce qu'il suppose et entraîne à l'attention, qualité essentielle de l'esprit inventif qui ne l'est que parce qu'il est d'abord esprit attentif" (C. Duflo, *op. cit.*, p. 28 et p. 29).

55. Cf. J.-P. Sautot (coord.), *op. cit.*, p. 121 et suivantes.

- 56.** On voudrait les voir jouer à un jeu qui peut-être ne leur apprend pas quelque chose du programme scolaire, mais qui leur apprend vraiment à se prendre au jeu, à vivre eux aussi dans un monde à la fois réel et imaginaire, et où les règles les plus contraignantes ne sont que l'envers de leur libre adhésion. Et tant pis si ces jeux peuvent alors être qualifiés d'enfantins et de non-scolaires.
- 57.** Dans son livre, *L'enfant et le jeu* (cf. *op. cit.*, p. 147-149 et 154), J. Château, s'appuyant sur la classification des jeux favoris par Lewis. M. Terman [dans ses *Genetic studies of genius*, Stanford University Press, 1925], note que le jeu des dominos plaît à la fois aux garçons et aux filles, et l'intérêt pour ce jeu va en croissant avec l'âge, tout en restant néanmoins à peine au-dessus de la moyenne.
- 58.** Rousseau, *Émile*, Paris, GF Flammarion, Livre second, 1966, p. 207.
- 59.** Ce n'est qu'au collège, et surtout au lycée, que les élèves sont sensibilisés, dans le cadre du programme, à la notion de contingence (en français, en arts plastiques, en philosophie). Cela dit, la mort d'un animal, par exemple d'un poisson rouge en maternelle, est déjà une certaine épreuve de la facticité.
- 60.** Sur le rôle éducatif du jeu (travail, sens du réel, effort, émulation, médiation de l'adulte, discipline, etc.), voir la "Conclusion" un peu énigmatique mais suggestive du livre de J. Château : "Le travail scolaire doit être plus que le jeu et moins que le travail. C'est un pont jeté du jeu au travail" (*op. cit.*, p. 200). L'intérêt de la formule est ici, en modifiant très légèrement l'angle d'attaque du problème, d'articuler les choses prioritairement autour de la notion de travail scolaire et non de jeu éducatif.
- 61.** Qui *ne se pose pas* explicitement en tant que "nous".
- 62.** Sartre, *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, coll. TEL, 1984, p. 464.
- 63.** Ce qui revient aussi à pointer un certain paradoxe en matière commerciale puisque les meilleurs jeux éducatifs - dont le domino des sons serait l'exemple même - ne s'achèteraient pas tout faits mais seraient à fabriquer *ensemble* de A à Z.
- 64.** Il ne s'agit évidemment pas de nier ici les enjeux sociaux, pour les enfants et les parents, de l'échec scolaire. Mais du point de vue où nous nous situons (celui d'une "répétition" sans enjeux ni sanctions économiques et sociales), il ne s'agit pas de poser la question de l'échec scolaire.
- 65.** Voir plus haut la notion sartrienne de "nous" non thétique.
- 66.** Il s'agit de l'ensemble des relations du Moi (*cogito*) au Monde : sentir, ressentir, percevoir, penser, faire semblant, aimer, fabriquer, jouer, parler, agir, etc. Tous ces modes d'être, y compris les relations intersubjectives, sont vécus *en première personne* (d'où l'emploi, en phénoménologie, du terme d'égologie).
- 67.** Nous avons souvent tendance, lorsque nous voulons expliquer les choses, à les figer, à les schématiser, à vouloir en dégager l'essence ou la nature éternelle. Une telle méthode, qui néglige les caractéristiques temporelles (imprévisibilité, irréversibilité) de ce qui est à étudier est pleinement justifiée dans les sciences exactes. Mais elle peut s'avérer réductrice dans des domaines où la prise en compte de situations singulières est requise.
- 68.** N'ayant jamais pris l'habitude, pour diverses raisons, d'explicitement nos expériences intimes du temps, nous confondons souvent, comme le montre le philosophe Henri Bergson, le temps linéaire et unidimensionnel de l'horloge (ou du calendrier) et le temps intérieur, très complexe, de chaque individu (temps de la rêverie, du souvenir, du projet, etc.).
- 69.** Cf. G. Bachelard, *La dialectique de la durée*. Paris, PUF, coll. Quadrige, 1993, p. 107-108.
- 70.** Une fois écartées de la philosophie contemporaine les notions d'éternité et d'intemporalité, il reste deux conceptions de la durée, l'une qui a pour nom *devenir* et l'autre qui a pour nom *temporalité*. La notion philosophique de devenir correspond à tout changement objectif, physique ou psychique, qui échappe à la conscience même s'il nous traverse. À ce niveau pré-subjectif, on peut imaginer des flux, des multiplicités, des phénomènes quantiques, des synthèses anonymes, des pulsions ou des vibrations, bref tout ce que l'on veut pourvu que les notions de passé, de présent et de futur, ou encore celle d'irréversibilité, ne soient pas mentionnées. La notion de temporalité correspond, elle, à notre expérience humaine et consciente du changement, expérience fléchée par ces intentionnalités que sont nos façons de nous rapporter au passé, au présent et au futur. Le souvenir, l'attention, l'attente sont, par exemple, trois modalités concrètes du temps vécu qui est aussi un temps pensé et voulu. Selon que l'on accorde plus d'importance au devenir ou à la temporalité, on obtient telle ou telle conception (philosophique ou psychosociologique) de la liberté et de la maîtrise de soi, l'intérêt étant d'articuler ces deux niveaux de changement, l'un en rapport avec le travail de la conscience, l'autre non. Le point le plus important à retenir au fil des analyses parfois ardues de Bachelard est l'idée d'une superposition de rythmes vitaux et de constructions mentales. Pour produire un effet de réel, le feinteur a absolument besoin de greffer sur un devenir vital la fiction qu'il construit. Mais il doit également se désolidariser de ce rythme vital, sinon la feinte, en se naturalisant, deviendrait indiscernable de la réalité elle-même. Autrement dit, ce que donne à voir de façon très nette l'expérience de la feintise, c'est *l'articulation d'une temporalité et d'un devenir extérieur à cette temporalité*. En s'accrochant à des automatismes psychologiques ou à des

soubassement pulsionnels (par exemple, le mouvement des mains, un sourire, des cris, la rougeur d'un visage ou encore un besoin ou un désir), les représentations du feinteur prennent consistance. En accompagnant certaines représentations mentales, les devenirs basiques, eux, se spiritualisent. **71. *Mutatis mutandis***, on pourrait dire que le temps d'un jeu qui, en vérité, n'est qu'un rituel scolaire, n'englobe nullement le temps de l'enfant.

Bibliographie

- ARISTOTE (1979). *Éthique à Nicomaque*, Paris : Vrin.
- BACHELARD, G. (1993). *La dialectique de la durée*. Paris : PUF.
- BROUGERE, G. (2002). "Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels". *Education et sociétés*, no 10, (2), 5-20.
- CAILLE, A. (2013). "Jouer/Donner", *Revue du MAUSS*, 1/2013 (n° 41), 241-264.
- CAILLOIS, R. (1967). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Paris : Gallimard.
- CHATEAU, J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Paris : Les éditions du Scarabée.
- CHAUVIER, S. (2007) : *Qu'est-ce qu'un jeu ?* Paris : Vrin.
- DARGERER, V. (2015). "Le jeu, une modalité éducative ? Une expérience de la contrainte en situation pédagogique", *Le sociographe*, 5/2015 (N° Hors-série 8), 197-212.
- DELEUZE, G. (1983). *Cinéma I. L'image-mouvement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- DELEUZE, G. (1985). *Cinéma 2 L'image-temps*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- DEWITTE, J. (2015). "L'élément ludique de la culture. À propos de Homo ludens de Johan Huizinga". *Revue du MAUSS*, 45, (1), 61-73.
- DI FILIPPO, L. (2014). "Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois", *Questions de communication*, 1/2014 (n° 25), 281-308.
- DUFLO, C. (1997). *Le jeu. De Pascal à Schiller*. Paris : PUF.
- HAMAYON, R. (2012). *Jouer. Étude anthropologique à partir d'exemples sibériens*. Paris : La Découverte.
- HEBERT, F. (2014). "Le jeu, territoire de l'éducateur", dans *Chemins de l'éducatif* (pp. 217-246). Paris : Dunod.
- HUIZINGA, J. (1951) : *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris, Gallimard.
- KANT, É. (1966). *Réflexions sur l'éducation*, Paris : Vrin.
- KANT, É. (1971). *Critique de la raison pure*, Paris : PUF.
- KANT, É. (1985). *Critique de la raison pratique*, Paris : PUF.
- KANT, É. (1991). *Réponse à la question : "Qu'est-ce que les Lumières ?"*, Paris : Flammarion.
- KANT, É. (2000). *Critique de la faculté de juger*, Paris : Flammarion.
- MELICE, A. (2009). "Un concept lévi-straussien déconstruit : le bricolage", *Les Temps Modernes*, vol. 656, no. 5, p. 83-98.
- MERLEAU-PONTY, M. (1985). *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard.
- PASCAL, B. (1958), *Pensées*, Paris : Garnier.
- SARTRE, J.-P. (1984). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard.
- SAUTOT, J.-P. (2006.). *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP, coll. "Projets pour l'école".
- SCHILLER, F. (1943). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Paris : Aubier.
- VIAL, J. (1981). "Chapitre premier. Histoire et géographie du jeu", dans *Jeu et éducation*, Paris : PUF, "Éducation et formation/L'Éducateur", 17-18.